

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION  
DEPARTAMENTO DE METODOS DE INVESTIGACION Y DIAGNOSTICO  
EN EDUCACION

METAEVALUACION DE NECESIDADES  
EDUCATIVAS: HACIA UN SISTEMA  
DE NORMAS

Tesis Doctoral presentada por  
María Josefa Martínez de Toda Fernández  
y dirigida por el Dr. Arturo de la Orden Hoz

Madrid, mayo de 1991

**Colección Tesis Doctorales. N.º 130/92**

6143109-44

© **María Josefa Martínez de Toda Fernández**

**Edita e imprime la Editorial de la Universidad  
Complutense de Madrid. Servicio de Reprografía.  
Escuela de Estomatología. Ciudad Universitaria.  
Madrid, 1992.**

**Ricoh 3700**

**Depósito Legal: M-12215-1992**



La Tesis Doctoral de D.<sup>ña</sup> María Josefa MARTÍ-  
NEZ DE TODA FERNÁNDEZ

Titulada "META-EVALUACIÓN DE NECESIDADES EDU-  
CATIVAS: HACIA UN SISTEMA DE NORMAS"

Director Dr. D. Arturo de la ORDEN HOZ  
fue leída en la Facultad de F.<sup>a</sup> Y CC. DE LA EDUCAC.  
de la UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, el día 9  
de julio de 1991, ante el tribunal  
constituido por los siguientes Profesores:

PRESIDENTE Dra. D<sup>ña</sup>. María Teresa DÍAZ ALLUE  
VOCAL Dr. D. Antonio COLOM CANELLAS  
VOCAL Dr. D. Antonio MUÑOZ SEDANO  
VOCAL Dra. D<sup>ña</sup>. María Paz LEBRERO BAENA  
SECRETARIO Dra. D<sup>ña</sup>. Aurora FUENTES VICENTE

habiendo recibido la calificación de *APTO. CUM.*  
*LAUDE... UNANIMIDAD.*

Madrid, a 9 de julio de 1991.  
EL SECRETARIO DEL TRIBUNAL.

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y CIENCIAS DE LA EDUCACION  
DEPARTAMENTO DE METODOS DE INVESTIGACION Y DIAGNOSTICO  
EN EDUCACION

METAEVALUACION DE NECESIDADES  
EDUCATIVAS: HACIA UN SISTEMA  
DE NORMAS

Tesis Doctoral presentada por  
María Josefa Martínez de Toda Fernández  
y dirigida por el Dr. Arturo de la Orden Hoz

Madrid, mayo de 1991



METAEVALUACION DE NECESIDADES  
EDUCATIVAS: HACIA UN SISTEMA  
DE NORMAS

Agradezco el apoyo prestado por el Dr. Arturo de la Orden desde el inicio de mis estudios de doctorado en la Universidad Complutense y, muy especialmente, la dirección de la Tesis Doctoral durante los dos últimos cursos.

También debo agradecer la cooperación de los Doctores Alvarez Méndez, Alvaro Page, Carballo Santaolalla, Cerdán Victoria, Fernández Díaz, García Ramos, Gómez Dacal, González Jiménez, González Soler, Medina Rivilla, Municio Fernández, Muñoz Sedano, Pérez Juste, Pérez Serrano, Rivas Navarro, Secadura Navarro y Zabalza Beraza, que en calidad de expertos han permitido la realización del Estudio de Campo.

Madrid, mayo de 1991.

## INDICE GENERAL

Páginas

### INTRODUCCION

#### 1. INVESTIGACION EVALUATIVA

La investigación educativa.	1
Conceptualización de la evaluación educativa.	1
Investigación evaluativa.	3
La metodología evaluativa.	7
Modelos de evaluación.	10
Modelos de evaluación aplicables a la evaluación de contexto.	11
Modelo CIPP de Stufflebeam.	11
Modelo UCLA de Alkin.	13
Modelo orientado al consumidor de Scriven.	13
Modelos de evaluación naturalista.	14

#### 2. METAEVALUACION

Concepto de metaevaluación.	27
Tipos de metaevaluación.	30
Funciones del metaevaluador.	33
Necesidad de la metaevaluación.	34
Criterios para valorar el mérito de una evaluación.	35
Criterios de calidad.	39
Criterios de utilidad.	41
Criterios éticos.	42
Necesidad del establecer normas de evaluación.	45
Desarrollo histórico de las normas.	46
Normas del Joint Committee (1981)	47
Enfoque de las Normas.	49
Definición de conceptos fundamentales.	52
Organización de las normas.	52
Establecimiento de prioridades.	55
Limitaciones de las Normas.	55
Validez.	56
Otras series de normas.	62
Consideraciones de selección de normas de evaluación.	63
Críticas al establecimiento de normas.	65

### 3. EVALUACION DEL CONTEXTO

Evaluación del contexto.	71
Metodología de la evaluación del contexto.	76
Diseño de la evaluación del contexto.	77
La evaluación del contexto en el Trabajo Social.	78
Definición y naturaleza del diagnóstico.	79
Metodología de la intervención social.	81
La investigación en intervención social.	83
Evaluación de programas de intervención.	86

### 4. LA NECESIDAD COMO OBJETIVO DEL ANALISIS DE NECESIDADES

Concepto de necesidad.	93
Concepto de necesidad educativa.	99
Necesidades básicas de aprendizaje.	102
Definiciones de necesidades para el proceso de evaluación de necesidades.	103
Tipos de necesidades identificadas.	114

### 5. CONCEPTO DE EVALUACION DE NECESIDADES

Definición del concepto de evaluación de necesidades.	122
Breve recorrido histórico.	128
Características del proceso de evaluación de necesidades.	130
Conceptualización del proceso de evaluación de necesidades.	133
Propósitos de la evaluación de necesidades.	136
Dificultades en el desarrollo de evaluación de necesidades.	139
El análisis de necesidades en relación con la planificación y la evaluación.	145
La evaluación de necesidades en la investigación evaluativa actual.	153

### 6. ¿POR QUE EVALUAR LAS NECESIDADES?

Los estudios prospectivos.	168
La educación ante un mundo en cambio.	170
El nuevo papel de la planificación educativa.	173
Acciones para el futuro.	184
La evaluación de necesidades como primera etapa de planificación.	188
La evaluación de necesidades y la reforma de la enseñanza en España.	191

## 7. CAMPOS DE APLICACION DE LA EVALUACION DE NECESIDADES EDUCATIVAS.

La evaluación de necesidades y la función diagnóstica de la evaluación.	197
El enfoque curricular.	202
La formación en servicio.	209
La evaluación de necesidades como herramienta de desarrollo organizacional.	213
Otras aplicaciones de la evaluación de necesidades.	223

## 8. TIPOS Y MODELOS DE EVALUACION DE NECESIDADES

Taxonomía de Kaufman (1977)	235
Modelos de evaluación de necesidades.	236
Modelo de discrepancia.	236
Modelo de marketing.	244
Modelo ecológico.	246
Modelo M.I.S.	249
Modelo de toma de decisiones.	252
Estudios de evaluación de necesidades.	255
Procedimiento de elección de modelo.	260

## 9. EL PROCESO DE EVALUACION DE NECESIDADES

Etapas del proceso.	267
El lugar de los valores en la evaluación de necesidades.	294

## 10. PROCEDIMIENTOS Y TECNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Métodos de encuesta.	306
Análisis de indicadores sociales.	313
Procesos de grupo.	315
Métodos de pronóstico.	318
Expertos educativos e informantes clave.	324
Utilización de múltiples procedimientos.	326

## 11. ANALISIS DE LA INFORMACION Y ESTABLECIMIENTO DE PRIORIDADES

Proceso de análisis en una evaluación de necesidades.	337
Técnicas para analizar la información.	344
Establecimiento de prioridades.	351

## 12.LA COMUNICACION Y UTILIZACION DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION

El informe de evaluación. Características.	361
La utilización de los resultados de la evaluación.	367

## 13.EVALUACION DEL PROCESO DE ANALISIS DE NECESIDADES

Normas y criterios para la evaluación de necesidades.	379
Normas para evaluación de necesidades educativas. Joint Committee (1981).	381
Utilización de las Normas.	384
Análisis de las normas en función de las etapas de evaluación de necesidades.	385
Normas del J.C. de especial relevancia para la evaluación de necesidades.	388
Cuestiones para evaluar una E.N. (Stufflebeam,1985)	396
Condiciones y características de una E.N. eficaz.	400

## 14.ESTUDIO DE CAMPO.

Criterios de calidad en la evaluación de necesidades.	406
Necesidad de establecer normas de evaluación.	410
Metodología de la Técnica Delphi.	412
Desarrollo de la consulta.	413
Primera fase.	414
Segunda fase.	421
Tercera fase.	430
Sistema de normas de evaluación de necesidades. Documento final.	445

## 15.DISCUSION DE LOS RESULTADOS 451

## BIBLIOGRAFIA

Obras generales de investigación evaluativa.	458
Obras de evaluación de necesidades educativas y campos de aplicación.	481

## ANEXOS

Anexo I.- Documento consulta sobre normas de evaluación de necesidades educativas.	510
Anexo II.- Respuestas a la primera fase de consulta.	522
Anexo III.- Segunda fase del documento de consulta.	582
Anexo IV.- Puntuaciones otorgadas a las normas en la segunda fase de consulta.	619
Anexo V.- Documento consulta de la tercera fase.	627
Anexo VI.- Puntuaciones a las normas en la tercera fase.	636

## INDICE DE TABLAS

Tabla 1.1.- Cuatro tipos de evaluación.	16
Tabla 10.1.- Matriz de elección de técnicas.	329
Tabla 11.1.- Cuestiones para dirigir el análisis de necesidades.	348
Tabla 13.1.- Análisis de la importancia relativa de las Normas del J.C. en las etapas de la evaluación de necesidades.	385
Tabla 14.1.- Porcentaje de aceptación de las normas formuladas en la 1ª fase.	418
Tabla 14.2.- Acuerdo total obtenido 1ª fase.	420
Tabla 14.3.- Rechazos obtenidos.	420
Tabla 14.4.- Puntuaciones obtenidas por las normas en la 2ª fase de consulta.	424
Tabla 14.5.- Respuestas señaladas en la segunda fase.	426
Tabla 14.6.- Puntuaciones obtenidas por las normas F1 en las dos fases de consulta.	431
Tabla 14.7.- Puntuaciones obtenidas por las normas F2.	432
Tabla 14.8.- Puntuaciones obtenidas por las normas F3.	433

Tabla 14.9.- Puntuaciones obtenidas por las normas R.	434
Tabla 14.10.-Puntuaciones obtenidas por las normas E.	435
Tabla 14.11.-Resultados del análisis de varianza.	437
Tabla 14.12.-Puntuaciones obtenidas por las normas F1 entre los dos grupos de espec.	439
Tabla 14.13.-Puntuaciones obtenidas por las normas F2.	440
Tabla 14.14.-Puntuaciones obtenidas por las normas F3.	441
Tabla 14.15.-Puntuaciones obtenidas por las normas R.	442
Tabla 14.16.-Puntuaciones obtenidas por las normas E.	443
Tabla 14.17.-Resultados de la comparación entre los dos grupos de especialistas.	444

#### INDICE DE FIGURAS Y GRAFICOS

Figura 8.1.- Necesidades internas y externas.	233
Figura 8.2.- Relación entre los elementos del OEM (Organizational Elements Model).	239
Figura 8.3.- Grupos constituyentes de una evaluación de necesidades.	241
Figura 8.4.- Necesidades y cuasi-necesidades.	242
Figura 8.5.- Modelo M.I.S. de evaluación de necesidades.	251
Figura 9.1.- Etapas del proceso de evaluación de necesidades. (Boyle, 1981)	273
Figura 9.2.- Etapas del proceso de evaluación de necesidades. (Da Costa, 1976)	274
Figura 9.3.- Plan de funcionamiento de una evaluación de necesidades.	280



Figura 9.4.- Desarrollo de una etapa o nivel.	281
Figura 9.5.- Etapas del modelo M.I.S. de Witkin (1984).	287
Gráfico 14.1.- Puntuaciones de las normas F1 en las dos fases de la consulta.	431
Gráfico 14.2.- Idem, normas F2.	432
Gráfico 14.3.- Idem, normas F3.	433
Gráfico 14.4.- Idem, normas R.	434
Gráfico 14.5.- Idem, normas E.	435
Gráfico 14.6.- Puntuaciones obtenidas por las normas F1 entre los dos grupos de especialistas.	439
Gráfico 14.7.- Idem, normas F2.	440
Gráfico 14.8.- Idem, normas F3.	441
Gráfico 14.9.- Idem, normas R.	442
Gráfico 14.10.- Idem, normas E.	443

## INTRODUCCION.

El presente estudio deriva del intento de sistematizar el proceso de evaluación de necesidades (needs assessment). Se inició con un análisis de la evaluación de contexto en el modelo CIPP de *Stufflebeam et al.* (1971) como punto de partida para identificar las técnicas más adecuadas para determinar las necesidades educativas de una región española concreta.

El interés del tema radica en que los estudios de evaluación de necesidades suponen una actividad profesional que va tomando relevancia aplicada a diferentes actividades sociales, habida cuenta del importante papel que desempeñan en la concepción, la planificación, el desarrollo y la valoración de programas de actuación social, (en educación, salud, bienestar, etc) que forman parte de los objetivos que las sociedades democráticas deben cumplir. Estamos en un momento cualitativamente importante en que se crean servicios, se contratan profesionales, se preparan programas, es decir, hay una mayor posibilidad de intervención social y por ello, mayor conciencia de la necesidad de planificar con la máxima rigurosidad metodológica y adaptación a las necesidades de los individuos y grupos a que se dirigen.

Desde el punto de vista de la teoría curricular y asumido por la reforma educativa española, se insiste en la exigencia de configurar diseños basados en las necesidades propias de cada situación. Para *Zabalza* (1988) uno de los campos que deberían potenciarse en nuestro país es el estudio de procedimientos para el diagnóstico de necesidades y el establecimiento de prioridades.

Con la evaluación de necesidades se debe asegurar la funcionalidad del sistema de educación (coherencia con las necesidades y aspiraciones de la sociedad plural). La calidad educativa tiene varias dimensiones y la funciona-

## INTRODUCCION

lidad, una de las más relevantes, puede determinarse a través de la evaluación de necesidades.

Al profundizar en el tema, se evidenció la necesidad de clarificar el concepto pues, a través de la bibliografía consultada se encuentran abundantes trabajos que ofrecen técnicas o desarrollan estudios concretos, pero que inducen a cierta confusión respecto a su fundamentación. La exigencia de clarificar el concepto viene, como señalan Barbier y Lesne (1986), de que está investido de función ideológica (confluencia de discursos de tipo humanista y de otros con carácter tecnocrático). Estos autores denuncian el carácter mistificador de prácticas que se han efectuado bajo el nombre de análisis de necesidades. A menudo, señalan, se hace otra cosa que lo que se dice y se dice otra cosa diferente a lo que se hace. También, en los últimos años la noción se utiliza con más frecuencia, buscándose expresiones sustitutivas extendiéndose a otros campos de actuación.

La evaluación de necesidades surge durante los años sesenta como exigencia para la asignación de fondos a los programas. Pero en la actualidad, la evaluación de necesidades se presenta como una metodología necesaria en la investigación para la toma de decisiones (DOER) y en los movimientos actuales para la mejora y el desarrollo escolar (SBR), (GRIDS), sin renunciar a su vinculación con la rendición de cuentas de las instituciones y sistemas educativos, pero con un sentido más amplio que el del mero requerimiento legislativo para distribución de fondos: Se trata de rendir cuentas a la sociedad, ya que se legitima la acción en la medida que satisface las necesidades de los receptores del servicio.

También los planteamientos han variado desde el modelo de Kaufman (1972), centrado en lo mensurable y en los resultados, hacia procedimientos más integradores con

inclusión de técnicas cualitativas y con más participación de los sectores implicados.

El proceso de análisis de necesidades (needs assessment) es evaluación puesto que es un proceso sistemático de recogida de información y emite juicios de valor con vistas a emprender una acción. Conceptualmente son lo mismo, pueden diferenciarse en el tiempo de aplicación y en la finalidad. Es por lo que adoptamos el nombre de evaluación de necesidades. (E.N.) Es decir, dándole el nombre que le demos, explorar necesidades, diagnosticar, evaluar, analizar... estamos activando un proceso sistemático que debe reunir los criterios de rigor de cualquier forma de investigación así como otros propios de su peculiar naturaleza.

El objetivo del estudio se centra en la búsqueda de sistematización de las características del proceso de evaluación de necesidades, desde una perspectiva meta-evaluativa. Para ello nos hemos propuesto los siguientes objetivos específicos:

1) Sistematizar los modelos, procedimientos y etapas de los procesos empleados en la evaluación de necesidades.

2) Determinar criterios o normas de evaluación, características señaladas por los autores estudiados como específicas de una correcta evaluación de necesidades.

3) Establecer un marco coherente de indicadores donde situar las normas obtenidas.

4) Elaborar un conjunto de normas de carácter meta-evaluativo, consensuado por especialistas y adaptado a nuestro entorno.

5) Establecer un marco de referencia valorativa que pueda servir como guía de planificación.

Respecto a la metodología del trabajo, se comienza con la revisión bibliográfica para conceptualizar el término, sistematizar el proceso y los procedimientos y técnicas empleados, aplicaciones de la evaluación de necesidades, en definitiva, para buscar una síntesis de un campo que se encuentra disperso y confuso. Las referencias bibliográficas más importantes han sido: Kaufman, 1973; Kaufman y English, 1979; Stufflebeam et al, 1985; Witkin, 1984 y la revista *Studies in Educational Evaluation*.

A medida que se avanzaba en el desarrollo teórico se iba evidenciando la necesidad de sistematizar criterios para identificar los estudios que reúnen las condiciones de un proceso sistemático de investigación que llamamos evaluación de necesidades. Esta exigencia lleva a la realización del Estudio de Campo.

A través del estudio de los núcleos temáticos señalados se hizo una síntesis de las características de una sistemática evaluación de necesidades, obteniendo una serie de normas que, agrupadas por indicadores, constituyen la base del documento de consulta a expertos utilizando una adaptación de la Técnica Delphi y de la que se obtuvo la serie de normas sobre evaluación de necesidades educativas que constituye la aportación más importante de esta investigación.

Creemos que buscar unas normas específicas de evaluación de necesidades es una tarea relevante dado que las características especiales de esta metodología de investigación así lo exigen. Otras normas existentes como la adaptación realizada por Stufflebeam et al. (1985) de las normas del J.C., aun siendo de valor, deben adaptarse a las características del proceso, además de la propia

necesidad de que las normas deban adaptarse a cada contexto específico.

Por encima de otras consideraciones, el valor de establecer normas de evaluación de necesidades estriba en que pueden ofrecer una referencia útil, pueden servir de guía sobre los aspectos a tener en cuenta a la hora de enfrentar un estudio de evaluación de necesidades y también pueden servir para evaluar los estudios ya realizados. Servirán para detectar estudios que incluyen conclusiones no fundamentadas o evaluaciones de necesidades que enmascaran decisiones ya tomadas.

Para alcanzar los objetivos propuestos se han desarrollado teóricamente los siguientes núcleos temáticos: Investigación evaluativa, Metaevaluación y Evaluación de necesidades.

Los primeros capítulos pretenden situar el marco conceptual de donde partimos para el desarrollo del tema. Así, situamos las características de la investigación evaluativa y los modelos de evaluación que hacen referencia específica a la evaluación de necesidades. El segundo capítulo desarrolla el concepto de metaevaluación y los criterios de valor de una evaluación que constituyen la base sobre la que se estructuró el trabajo. Hacemos una referencia especial a las Normas del Joint Committee (1981), el intento más formalizado de articular normas, dentro de unos criterios, muy citados como referencia en muchas publicaciones recientes y acompañados aquí de todo el debate sobre ellos que pudimos analizar.

El tercer capítulo nos sitúa en la evaluación de contexto en particular, su metodología y su aplicación creciente en todos los ámbitos de intervención social, para pasar después a centrarnos en el aspecto específico de nuestro estudio que dirigirá los siguientes capítulos: La evaluación de necesidades educativas.

Analizamos como primer paso el concepto de necesidad,

dado que es necesario precisar de qué estamos hablando en un terreno tan confuso e impregnado de cuestiones de valor. Pasamos a la sistematización del concepto de evaluación de necesidades, señalando su recorrido histórico, las características definitorias del proceso, su relación con la planificación y con la evaluación de programas y su lugar en la investigación evaluativa actual.

El capítulo siguiente, ¿Por qué evaluar las necesidades educativas?, nos sitúa ante la importancia de buscar la funcionalidad del sistema, como primera etapa de una nueva planificación más adaptada a las necesidades de cada contexto específico. El capítulo siguiente, campos de aplicación, trata de sistematizar el amplio rango de aplicaciones de la evaluación de necesidades educativas, desde su enfoque curricular al de desarrollo de las organizaciones educativas.

A partir de aquí comienzan los capítulos más descriptivos que resumen las etapas del proceso de E.N.; después de clasificar los modelos utilizados en la revisión efectuada, se pasa a señalar las etapas del proceso con especial énfasis en el lugar de los valores en la evaluación de necesidades, los procedimientos y técnicas empleados en la recogida de la información, el análisis de la misma, el establecimiento de prioridades, la comunicación de los resultados de la evaluación y la utilización de los mismos, para llegar a la evaluación del propio proceso de E.N. que enlaza con el Estudio de Campo a la búsqueda de las normas que resumen las características señaladas en el desarrollo teórico como constitutivas de una correcta evaluación de necesidades.

Por último, la bibliografía, separada para su mayor operatividad en dos bloques, el de obras generales de investigación evaluativa donde sólo se incluyen las que hemos utilizado como referencias en el desarrollo teórico y otro apartado constituido por las obras que se refieren



a estudios de E.N. educativas posteriores a 1980, además de las utilizadas como referencias en el desarrollo teórico y otras obras utilizadas en las aplicaciones de evaluación de necesidades.

Los anexos recogen los documentos utilizados en la consulta a expertos durante el estudio de campo, así como las respuestas de los mismos y valoraciones y mediciones efectuadas sobre estos datos.

Me atrevería a señalar que, a lo largo del período de elaboración de esta Tesis, el tema ha ido tomando mayor resonancia aplicado a diferentes actividades sociales como en definitiva son las auditorías o los estudios diagnósticos realizados en distintos ámbitos. Me gustaría que desde mi pequeña aportación, el mundo de la educación no quede ajeno a este campo de investigación.

La importancia de evaluar necesidades educativas deriva de que no podemos estar seguros de que los objetivos y metas que nos proponemos son valiosos si no los comparamos con las necesidades de la gente a la que presuntamente sirven.

La E.N. debe existir como mecanismo permanente para la identificación de lagunas, disfunciones y posibilidades de mejora, reforzando las dimensiones cualitativas de la educación y su adecuación a las necesidades prioritarias de los individuos y de la sociedad.

Ahora que, según Madaus et al. (1983), la evaluación ha entrado en la edad de la profesionalización, el uso de los servicios evaluativos ha comenzado a incrementarse, (también en España se anuncia la creación de un Instituto de evaluación) y comienza a preocupar la calidad de los diseños y hallazgos de las evaluaciones. Verificar esta calidad es preocupación de estamento profesional.

El evaluador tiene la responsabilidad ante la sociedad de potenciar y mejorar los servicios a las personas.

La importancia de hacer evaluación de necesidades de

forma correcta estriba en que sus resultados deben influir en las decisiones de los que están en posición de responsabilidad.

Terminemos señalando las Directrices de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobadas en Tailandia (marzo, 1990); como acción prioritaria se deben evaluar las necesidades y planificar la acción mediante un proceso participativo y activo, que involucre a los grupos y a la comunidad.

## 1. INVESTIGACION EVALUATIVA

### La investigación educativa.

El trabajo de Glass y Worthen (1974), original 1972, es el primer esfuerzo por diferenciar la investigación educativa de la evaluación educativa, paso previo a cualquier trabajo conceptual sobre evaluación.

La investigación es la actividad que pretende obtener un conocimiento generalizado, ideando y probando lo que se desprende de las relaciones entre las variables, describiendo los fenómenos generalizados. Este conocimiento, que puede convertirse en modelos teóricos, en relaciones funcionales o descripciones, puede obtenerse por métodos empíricos u otros sistemas y puede no tener aplicación inmediata. (p. 182)

Así como la definición de investigación ofrecida, no difiere de la concepción más generalizada (Kerlinger 1973), no ocurre lo mismo con las definiciones de evaluación como veremos más adelante.

Tanto la investigación como la evaluación pueden dividirse en dos subactividades. La distinción entre investigación básica y aplicada está muy mezclada en el léxico educativo. Aunque estos constructos podrían interpretarse más como extremos de un continuo que como una dicotomía, es útil señalar las diferencias. La National Science Foundation (1960), las define como: "La investigación básica se dirige al aumento del conocimiento, esta investigación se da cuando el primer objetivo del investigador es lograr una comprensión más completa de la materia de estudio más que una aplicación de ésta. La investigación aplicada se dirige a la utilización práctica del conocimiento." p. 5

### Conceptualización de la evaluación educativa.

Stufflebeam (1974) sugiere ocho cuestiones para analizar el concepto de evaluación. Nevo (1983) las revisa y

amplia tratando de resumir la abundante bibliografía sobre la evaluación educativa. Refiriéndonos a la definición del término, cita en primer lugar la original de Tyler (1950) de que la evaluación es el proceso de determinar hasta qué punto los objetivos educativos han sido realmente alcanzados. (p. 69). Otro punto de vista ampliamente aceptado ha sido el de la evaluación como suministradora de información para la toma de decisiones (Cronbach, 1963; Stufflebeam et al., 1971; Alkin, 1969). En los últimos años ha habido un considerable consenso entre los evaluadores tratando de definir la evaluación como el establecimiento del mérito o valor (Eisner, 1979; Glass, 1969; House, 1980; Scriven, 1967; Stufflebeam, 1974) o como una actividad que abarca descripción y juicio (Guba y Lincoln, 1981; Stake, 1978). El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981), formado por 17 miembros que representan 12 organizaciones de evaluación, la define como la investigación sistemática del valor o mérito de algún objeto. (p. 37)

Para Bisquerra (1989), la distinción entre estimar el mérito o el valor comporta diferencias importantes a la hora de elegir los criterios de evaluación. Estimar el mérito de algo se relaciona con las características intrínsecas de lo que se evalúa; es decir, el programa en sí mismo. Cuando se estima el valor de algo, los criterios que se utilizan se refieren a los efectos del programa en cuanto a la satisfacción de necesidades, expectativas de los destinatarios y otras características más bien extrínsecas, donde la audiencia cobra un papel relevante. (p. 143)

Hay muchas definiciones de evaluación; difieren en el nivel de abstracción y frecuentemente reflejan las preocupaciones específicas de quienes las formulan. Aunque la mayoría de ellas son relevantes, suelen poner especial énfasis en algún aspecto concreto. Wolf (1987), cita la

definición de Beeby (1977) como la que contiene todos los elementos claves de la evaluación. Esta es, "la sistemática recogida e interpretación de evidencia, dirigida como parte de un proceso para juzgar el valor, con vistas a la acción". Los cuatro elementos clave a que se refiere Wolf (1987) corresponden a;

- 1) El término sistemático implica que la información necesaria sea definida con precisión y que los esfuerzos para recogerla estén bien planificados.
- 2) Interpretación de evidencia. La mera recogida de información no es evaluación.
- 3) Juicio de valor. La función valorativa es la que distingue a la evaluación de otras investigaciones no evaluativas.
- 4) Con vistas a la acción. Los estudios de evaluación se realizan con la intención de emprender alguna acción como resultado de ellos.

A. de la Orden (1985) la define como "el proceso o conjunto de procesos para la obtención y análisis de la información relevante en que apoyar un juicio de valor sobre un objeto, fenómeno, proceso o acontecimiento, como soporte de una eventual decisión sobre el mismo" (p. 133) que incluye también los puntos clave señalados anteriormente por Wolf.

### Investigación evaluativa.

La expresión investigación evaluativa es reciente en la literatura pedagógica. No aparece hasta 1967 (utilizada por Suchman) y hasta 1974 no es citada en el Educational Index dentro del ámbito educativo de la evaluación de programas. Sin embargo, en los últimos quince años ha conocido un desarrollo espectacular por la necesidad de conocer la eficacia de programas lo que constituye el objetivo fundamental de este nuevo ámbito de investigación y de

práctica pedagógica. (De la Orden, 1985)

La idea de evaluación de programas es muy amplia y tendremos que partir de los conceptos previos de evaluación y de programa.

Un programa se identifica con cualquier curso sistemático de acción para el logro de un objetivo o conjunto de objetivos.

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988) define la evaluación de programas como las evaluaciones que valoran las actividades educativas que proporcionan servicios de manera continua. (p. 166)

A. de la Orden (1985) describe la evaluación de programas como el proceso sistemático de recogida y análisis de información fiable y válida para tomar decisiones sobre un programa educativo. Este proceso que es riguroso, controlado y sistemático constituye un modo de investigación que se conoce con el nombre de investigación evaluativa.

Se trata de una forma de investigación pedagógica aplicada, que intenta determinar el valor de programas educativos de acuerdo con determinados criterios. La investigación evaluativa exige el mismo grado de control y rigor que la investigación básica. La diferencia esencial entre ambas es de orientación; la investigación evaluativa se dirige a valorar una situación concreta y tomar decisiones alternativas. La investigación evaluativa se caracteriza no sólo por la inmediatez de su utilidad práctica, propia de toda investigación aplicada, sino esencialmente por ser un proceso impregnado por cuestiones de valor. Para Fox (1981) la investigación evaluativa es una investigación descriptiva en la que, al menos, se tiene el criterio de medida de modo que, además de la descripción, se puede hacer algún juicio valorativo de la situación de investigación. Las diferencias pormenorizadas establecidas para los dos procesos de investigación pueden verse en De la Orden (1985), p. 135)

Alvira (1985) habla de la investigación evaluativa o evaluación de programas como la acumulación de información sobre una intervención, - programa -, sobre su funcionamiento y sobre sus efectos y consecuencias. Introduce como más formal la definición de Ruthman (1977): "La investigación evaluativa es, ante todo, el proceso de aplicar procedimientos científicos para acumular evidencia válida y fiable sobre la manera y grado en que un conjunto de actividades específicas produce resultados o efectos concretos" (p. 16)

Pérez Juste y García Ramos (1989) afirman que la investigación evaluativa es una manera de aumentar la racionalidad de las decisiones. Al contar con información objetiva acerca de los resultados de los programas, es posible tomar decisiones atinadas en materia de asignación de presupuestos y de planificación de los mismos. En palabras de Weis (1975), los datos sustituirán a los favores y otras negociaciones.

Suchman (1967) considera que la evaluación es un proceso científico y por ello no cree que la especialidad evaluativa tenga una metodología distinta de la del método científico. La investigación evaluativa es investigación aplicada y su propósito es determinar hasta qué punto un programa específico ha conseguido el resultado deseado. Suchman (1967) distingue entre evaluación e investigación evaluativa y ésta sería un camino concreto, la utilización específica del método científico, para alcanzar, como meta, la evaluación. La diferencia con la investigación básica radica en que su meta está en la valoración del conocimiento obtenido.

Aunque hay un total acuerdo a la hora de diferenciar la evaluación de la investigación educativa, aun reconociendo su íntima relación (Ver lista de características diferenciadoras en Glass y Worthen, 1974; Escudero Escorza, 1980; que ofrece un resumen de los anteriores, o



Worthen y Sanders, 1987, que incluyen alguna precisión más), no ocurre lo mismo al considerar la evaluación como una investigación aplicada manteniendo su diferenciación con la básica. Así, hay autores como Scriven (1983) que afirma que toda la ciencia social es un hecho basado en el valor y que averiguar el valor de algo es lo más análogo a investigar la realidad de algo. Álvarez Méndez (1986) también equipara, desde una perspectiva cualitativa, la investigación con la evaluación, y afirma que cuando se investigan los asuntos educativos, cualquier investigación es simultáneamente evaluación. Y como tal debe incidir en la práctica. (p.19)

Otros autores, (Glass y Worthen, 1974; Worthen y Sanders, 1987) ni siquiera admiten la consideración de la evaluación como una forma de investigación aplicada. Para ellos, esta perspectiva ignora una diferencia entre ambas como es el nivel de generalización del conocimiento producido. La investigación aplicada como opuesta a la básica, tiene orientación concreta y apunta a la producción de un conocimiento relevante para lograr una solución a un problema general. La evaluación se centra en recoger información específica relevante sobre un problema, programa o producto específico. (Glass y Worthen, 1974, p. 183). Aun en el caso de utilización de los más rigurosos métodos de investigación, la finalidad será diferente al evaluar; juzgar el mérito o valor de un programa educativo. Por utilizar la misma metodología no podemos equiparar las funciones. (Worthen y Sanders, 1987, p. 28 )

Wolf (1987) parece establecer un punto medio y no estando de acuerdo con los autores que rechazan la utilización de los métodos de investigación en la evaluación, opina que en ocasiones seguirlos puede resultar costoso o impracticable. La evaluación no es investigación y los métodos de ésta no tienen por qué dictar las actividades de la otra. (p.12)

Wolf (1987) quiere resaltar que puede producirse un

valioso trabajo en evaluación sin seguir los usos de la investigación.

### La metodología evaluativa.

La metodología evaluativa se apoya en los principios de diseño de investigación en las ciencias sociales, en la teoría de la medida y en la estadística aplicada. Constituye una síntesis al mismo tiempo que una extensión de la amplia gama de métodos científicos. (De la Orden, 1985).

Pero, como afirma Talmage (1982), los problemas específicos de la evaluación de programas plantean cuestiones metodológicas específicas entre las que destaca; la naturaleza de la evidencia para establecer la certeza, la necesidad de alternativas a los métodos experimentales y cuasi-experimentales y el impacto de la práctica real en la configuración de los estudios evaluativos. (De la Orden, 1985, p. 135).

Como consecuencia de las críticas sobre la utilidad de determinados métodos de investigación para los estudios de evaluación (Guba, 1969; Stufflebeam et al., 1971), en los últimos años se han introducido otros nuevos. A los tradicionales diseños experimentales y cuasi-experimentales (Campbell, 1969; Stanley, 1972; Cook y Campbell, 1979) se han sumado métodos naturalistas (Guba y Lincoln, 1981; Patton, 1985), pruebas de jurado (Wolf, 1979), estudio de casos (Stake, 1978), criticismo (Eisner, 1979), métodos periodísticos, (Guba, 1978), el método "modus operandi" (Scriven, 1974a) y muchos otros.

Algunos metodólogos todavía abogan por la superioridad de ciertos métodos como el experimental (Boruch y Cordray, 1980; Rossi et al., 1989) por un lado y los métodos naturalistas (Guba y Lincoln, 1981; House, 1980; Patton, 1985) por otro. Pero parece cierto que en una complicada tarea como la de realizar una evaluación se nece-

sitan aproximaciones que busquen la elección del mejor método posible para dar respuesta a una cuestión particular, que asumir que una metodología es la mejor para todos los propósitos. (Nevo, 1983). No se pretende sustituir unos métodos por otros sino que ambos se puedan integrar en el análisis de la realidad. (Pérez Serrano, 1990)

Husén (1988) afirma que el objetivo de la investigación será el que determine la metodología a utilizar y no al revés. Además, destaca la complementariedad de los paradigmas cualitativo y cuantitativo, opinión no compartida por autores como Smith y Heshusius (1986) que afirman que la reclamación de una compatibilidad y la llamada para una cooperación entre ambos paradigmas de investigación no puede mantenerse. (p.4)

Sin embargo, parece que el clima actual de la investigación evaluativa ha superado ya la estéril polémica entre paradigmas. Ya Kuhn (1975) afirmaba que cada paradigma explica un volumen limitado de la realidad. La evaluación de programas puede resultar fortalecida cuando ambos enfoques se hallan integrados en un diseño de evaluación. La investigación evaluativa y las ciencias del comportamiento en general padecen una excesiva preocupación por la cuantificación. Se requiere un mejor equilibrio entre la base de significados en la acción social y la generalización de esos significados en un contexto más amplio. (Cook y Reichardt, 1986, p.76)

El campo de la investigación educativa se halla en pleno desarrollo y, aunque no es fácil encontrar respuestas definitivas a todos los problemas evaluativos, el progreso metodológico facilitará al evaluador una mayor flexibilidad para adaptarse a las exigencias de una actividad científica fuertemente condicionada por múltiples factores sociales y políticos. (De la Orden, 1985, p 136)

García Ramos (1989) en Pérez Juste y García Ramos (1989), señala tres posiciones o posturas epistemológicas que utilizan distintos caminos metodológicos para abordar

investigaciones evaluativas;

a) naturalista-cualitativo-fenomenológico;

b) experimental-cuantitativo-racional;

c) ecléctico.

Los primeros, parten de una base filosófica fenomenológica, toman como base disciplinar la sociología y la antropología y definen sus objetivos de investigación en términos de descripción general del programa y siempre desde la perspectiva de los participantes. Proponen una evaluación de programas y centros educativos en sus contextos naturales, utilizando recursos metodológicos de observación y descripción (etnografía, estudio de casos, observación participante, triangulación, etc).

Los segundos, toman como base disciplinar la Psicología Experimental y la Pedagogía Experimental y definen sus objetivos de investigación en términos de búsqueda e identificación de relaciones causales entre variables. Las técnicas de análisis suelen ser métodos estadísticos rigurosos.

Las dos posiciones anteriores representan los extremos de un continuo. La tercera posición, los eclécticos, defienden la utilización del enfoque experimentalista, pero modificado hacia el pragmatismo con elementos del enfoque descriptivonaturalista. Sus objetivos metodológicos van en la línea de aumentar la evidencia a través de la búsqueda de relaciones causales, estudio de proceso y de datos de contexto, etc. De ahí que utilicen todo tipo de recursos metodológicos útiles, desde diseños cuasi-experimentales hasta estudios de casos, estudios descriptivos y observación participante. (p. 370)

## Modelos de evaluación.

La clasificación de los métodos evaluativos ha producido abundante literatura sobre los modelos de evaluación, considerados como marco de referencia para el diseño de los estudios. El análisis de estas tipologías revela en palabras de A. de la Orden (1981) que, aunque puedan ser útiles al señalar algunas distinciones y tendencias en el campo de la evaluación, estamos lejos de lograr un mínimo consenso. El problema de los esquemas de clasificación radica en su interpretación y aplicación. Los distintos modelos que en realidad son el resultado de variar el énfasis en los propósitos, métodos y componentes del proceso evaluativo, en la práctica se convierten en fuente de confusión y conflicto entre posiciones distintas.

Los problemas en la utilización de los llamados modelos evaluativos derivan de la tendencia a considerarlos como instrumentos poderosos. Se identifican como metodologías para realizar evaluaciones concretas en vez de asignarles la función propia de marcos de referencia.

Alkin y Ellet (1985) dan dos significados diferentes al término modelo; el modelo prescriptivo, el tipo más usual, consiste en una serie de reglas y prohibiciones que guían los estudios, con especificación de lo que es una buena y correcta evaluación. El modelo descriptivo consiste en una serie de generalizaciones que describen o explican actividades de evaluación. Los modelos prescriptivos proporcionan marcos de referencia para desarrollar la evaluación. Los modelos descriptivos un rango de posibilidades validadas para conducir evaluaciones. Estos autores creen que la práctica evaluativa se ha beneficiado con el desarrollo de los modelos porque su estudio proporciona nuevas perspectivas y estructuras para conducir las evaluaciones de manera más adecuada.

Desde 1970, los teóricos de la educación han incrementado la necesidad de sistematizar y de defender sus fines

y métodos. Esto ha llevado a un aumento de la literatura tratando de articular, contrastar y clasificar los diferentes modelos. Estas clasificaciones se han llevado a cabo en términos de la finalidad última del modelo y de los procedimientos y métodos empleados. (Worthen y Sanders 1973, 1987; House 1978; Brinkkerhoff et al., 1985; Stufflebeam y Sinkfield, 1987)

Incluimos el análisis comparativo de los diferentes modelos de evaluación realizado a partir del de Worthen y Sanders (1987) que nos parece el más comprehensivo de todos los señalados, agrupando los modelos con características comunes en marcos más amplios y analizando éstos a través de ocho categorías descriptivas. Incluimos esta clasificación para disponer de un marco general pero sólo nos referiremos a los modelos que hacen especial énfasis en la importancia de estudiar el contexto y de evaluar las necesidades de la comunidad donde se aplica el programa.

### Modelos de evaluación aplicables a la evaluación del contexto.

#### Modelo C.I.P.P. de Stufflebeam.

El propósito más importante de la evaluación, dicen Stufflebeam et al. (1971), no es demostrar sino perfeccionar. No podemos estar seguros de que nuestras metas son valiosas si no las comparamos con las necesidades de la gente a las que presuntamente sirven.

Como alternativa a la definición tyleriana de evaluación, propone una nueva, basada en proporcionar información útil para la toma de decisiones (Stufflebeam, 1966).

Para solucionar el problema de la inadecuación de metas de los programas se empezó a hablar de utilizar la evaluación del contexto al servicio de las decisiones de planificación. La toma de decisiones es de capital impor-

tancia en el proceso evaluativo, y así, en función del tipo de decisiones a que pretende responder se corresponden los cuatro tipos de evaluación. La estructura básica del modelo CIPP quedó determinada así; la evaluación del contexto como ayuda para la designación de metas, la evaluación de entrada como ayuda para dar forma a las propuestas, la evaluación del proceso como guía de su realización y la evaluación del producto al servicio de las decisiones de reciclaje.

La definición formal que resume los conceptos claves del modelo CIPP es : "La evaluación es el proceso de identificar, obtener y proporcionar información útil y descriptiva acerca del valor y el mérito de las metas, la planificación, la realización y el impacto de un objeto determinado, con el fin de servir de guía para la toma de decisiones, solucionar los problemas de responsabilidad y promover la comprensión de los fenómenos implicados." (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 183)

La evaluación del contexto nos proporcionará información sobre las necesidades que han sido planteadas, su transcendencia e importancia y hasta qué punto los objetivos del proyecto reflejan las necesidades valoradas.

La utilización del modelo CIPP está concebida, según su autor para promover el desarrollo y ayudar a obtener información sistemática con el fin de satisfacer las necesidades más importantes o, al menos, hacer lo posible con los recursos que se dispongan.

La tabla 1.1 nos presenta los cuatro tipos de evaluación del modelo definidos en relación a sus objetivos, sus métodos y sus utilidades.

Se destaca, en esta conceptualización de la evaluación de Stufflebeam, su proyección sobre el proceso y no sólo en el resultado, su intención de servir de fundamento para la toma de decisiones de perfeccionamiento y la elección como criterios de valor la respuesta a las necesidades y la mejora de la calidad. (Rosales, 1990)

Scriven (1970) advierte que en el modelo CIPP las evaluaciones son especialmente descriptivas y por ello no deben ser llamadas con propiedad actividades evaluativas. Worthen (1987) afirma que es útil para programas de largo alcance, con muchos recursos y con perfección técnica.

#### Modelo U.C.L.A. de Alkin.

Es paralelo al modelo de Stufflebeam. Alkin (1969), define la evaluación como "el proceso de averiguar las áreas de decisión, seleccionar la información apropiada y recogerla y analizarla en orden a suministrar datos útiles a quienes toman las decisiones para seleccionar alternativas." (p. 2). Incluye los siguientes 5 tipos de evaluación y cada una de ellas se identifica con una fase particular del desarrollo del programa.

El primer tipo "system assessment" se asocia con la fase de preplanificación también llamada evaluación de necesidades y contesta a cuestiones como si hay necesidad de un nuevo programa, qué tipo de programa, cómo será recibido, etc.

Las siguientes fases se refieren a la planificación, desarrollo, mejora y certificación del programa.

La esencia de estos modelos es según Gardner (1977) un mecanismo de retroacción (feed-back) que asegura una permanente determinación de las necesidades de información para la toma de decisiones. (cit. De la Orden, 1981)

#### Modelo evaluativo orientado al consumidor de Scriven.

Scriven (1984) ha sido muy crítico con las ideologías evaluativas que se centran en alcanzar los objetivos de los participantes en lugar de satisfacer las necesidades de los consumidores. Por ello, ha propuesto ciertos conceptos y métodos para desplazar los intereses de la evaluación hacia las necesidades.



Ha definido la evaluación como la valoración sistemática del valor o mérito de las cosas y ha subrayado que los evaluadores deben ser capaces de llegar a juicios de valor justificables más que medir o determinar si las metas han sido alcanzadas. Su método evaluativo consiste en identificar y ordenar los programas y productos disponibles para los consumidores, basándose en su coste relativo y en la consideración de las necesidades de los consumidores.

Para Scriven (1967), la valoración de las necesidades es un proceso para descubrir hechos acerca de si no proporcionar ciertas cosas puede tener consecuencias negativas, basándose en normas razonables de lo que es bueno y malo. Dados los resultados de una valoración de necesidades puede juzgar los resultados de un programa concreto como buenos, malos o indiferentes.

En su lista de control de indicadores de evaluación, incluye la comprobación de si las metas han sido valoradas como apropiadas a partir de las necesidades y valores de los afectados por el programa.

### Modelos de evaluación naturalista.

Los evaluadores que usan las aproximaciones naturalistas incluyen descripciones muy completas no sólo del objeto a evaluar sino del pleno contexto en que funciona.

Los modelos que incluye esta categoría, generalmente poseen las siguientes características;

1. Utilizan un razonamiento inductivo.
2. Usan variedad de métodos.
3. No siguen un plan prefijado.
4. Recogen variadas perspectivas.

La evaluación iluminativa de Parlett y Hamilton (1976) señala la importancia del estudio del contexto donde se desarrolla el programa. La tarea del evaluador consiste en

proporcionar una comprensión de la compleja realidad donde se inserta aquél. El evaluador iluminativo no hace juicios, más bien intenta descubrir y documentar lo que el programa abarca.

Para la evaluación naturalista, siguiendo a Guba y Lincoln (1981) el principal papel de la evaluación es el de responder a los requerimientos de las audiencias para tener en cuenta las diferentes perspectivas de sus miembros. Un aspecto clave de información será la referencia al objeto de la evaluación y su contexto.

Estos modelos de evaluación englobados en el paradigma naturalista han enfatizado el papel humano de la evaluación. Dirigen su atención a las necesidades de los usuarios y dan importancia a la variedad de perspectivas. Otras ventajas de estos modelos radican en su flexibilidad, atención a las variables contextuales y la variedad de técnicas de recogida de datos. Las críticas se centran en la subjetividad y en el coste de tiempo de la labor de campo profunda que limita el número de casos que pueden estudiarse intensivamente.

Como vemos, la evaluación de contexto se señala como importante foco de atención en estos modelos, aunque con diferentes propósitos, con diferentes significados y sin establecimiento de una clara metodología (si exceptuamos las tímidas referencias a la utilización de "needs assessment") y parece que de una forma preparatoria de la verdadera evaluación. Es por lo que en el siguiente apartado trataremos de conceptualizar la evaluación del contexto como una actividad con interés y finalidad propia.

Tabla 1.1.- Cuatro tipos de evaluación. (Stufflebeam y Shinkfield, 1987, p. 194-195)

### Evaluación del contexto.

Objetivo.- Definir el contexto institucional, identificar la población objeto de estudio y valorar sus necesidades, identificar las oportunidades de satisfacer las necesidades, diagnosticar los problemas que subyacen en las necesidades y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas.

Método.- Utilización de métodos como el análisis de sistemas, la inspección, la revisión de documentos, las audiciones, las entrevistas, los test diagnósticos y la técnica Delphi.

Relación con la toma de decisiones en el proceso de cambio.- Decidir el marco que debe ser abarcado, las metas relacionadas con la satisfacción de las necesidades o la utilización de las oportunidades y los objetivos relacionados con la solución de los problemas, por ejemplo, la planificación de los cambios necesarios. Y proporcionar una base para juzgar los resultados.

### Evaluación de entrada.

Objetivo.- Identificar y valorar la capacidad del sistema, las estrategias de programa alternativas, la planificación de procedimientos para llevar a cabo las estrategias, los presupuestos y los programas.

Método.- Inventariar y analizar los recursos humanos y materiales disponibles, las estrategias de solución y las estrategias de procedimiento referentes a su aplicabilidad, viabilidad y economía. Y utilizar métodos como la búsqueda de bibliografía, las visitas a programas ejemplares, los grupos asesores y ensayos piloto.

Relación con la toma de decisiones en el proceso de cambio.- Seleccionar los recursos de apoyo, las estrategias de solución y las planificaciones de procedimientos, esto es, estructurar las actividades de cambio. Y proporcionar una base para juzgar la realización.

### Evaluación del proceso.-

Objetivo.- Identificar o pronosticar, durante el proceso, los defectos de la planificación del procedimiento o de su realización, proporcionar información para las decisiones preprogramadas y describir y juzgar las actividades y aspectos del procedimiento.

Método.- Controlar las limitaciones potenciales del procedimiento y permanecer alerta ante las que no se esperaban, mediante la obtención de información específica de las decisiones programadas, la descripción del proceso real, la continua interacción con el personal del proyecto y la observación de sus actividades.

Relación con la toma de decisiones en el proceso de cambio.- Llevar a cabo y perfeccionar la planificación y los procedimientos del programa, esto es, efectuar un control del proceso. Y proporcionar un esbozo del proceso real para utilizarlo más tarde en la interpretación de los resultados.

### Evaluación del producto.

Objetivo.- Recopilar descripciones y juicios acerca de los resultados y relacionarlos con los objetivos y la información proporcionada por el contexto, por la entrada de datos y por el proceso, e interpretar su valor y su mérito.

Método.- Definir operacionalmente y valorar los criterios de los resultados, mediante la recopilación de los juicios de los clientes y la realización de análisis cualitativos y cuantitativos.

Relación con la toma de decisiones en el proceso de cambio.- Decidir la continuación, finalización, modificación o readaptación de la actividad del cambio. Y presentar un informe claro de los efectos (deseados y no deseados, positivos y negativos).

### Análisis comparativo de modelos alternativos de evaluación. (Worthen y Sanders, 1987)

- 1.- Algunos proponentes.
- 2.- Propósito de la evaluación.
- 3.- Características distintivas.
- 4.- Utilizaciones en el pasado.
- 5.- Contribuciones a la conceptualización de la evaluación.
- 6.- Criterio para juzgar las evaluaciones.
- 7.- Ventajas.
- 8.- Limitaciones.

### Modelos orientados al logro de objetivos.

- 1.- Tyler (1950); Provus (1971); Metfessel y Michael (1967); Hammond (1973); Popham (1975); Taba (1962) Bloom (1956, 1971); Talmage (1982).
- 2.- Determinación del grado de consecución de los objetivos.
- 3.- Especificación de objetivos medibles, utilización de instrumentos objetivos para la recogida de datos, buscando las discrepancias entre objetivos y realizaciones.
- 4.- Desarrollo del currículum, seguimiento de los logros del estudiante, evaluación de necesidades.
- 5.- Medida pre y post de las realizaciones, clarificación de metas, uso de test objetivos, y mediciones técnicamente robustas.
- 6.- Mensurabilidad de objetivos, validez y fiabilidad de las mediciones.
- 7.- Facilidad de uso, se centra en resultados, alta aceptabilidad, fuerza a establecer objetivos.
- 8.- Excesiva simplificación de la evaluación y de la educación, orientación reduccionista en los resultados, lineal y sobreenfatización de los test de los alumnos.

### Modelos orientados a la toma de decisiones.

- 1.- Stufflebeam (1971, 1983); Alkin (1969); Provus (1971).
- 2.- Suministrar información útil para ayudar a la toma de decisiones.
- 3.- Ayuda a una toma de decisiones racional, evaluando todas las etapas del desarrollo del programa.
- 4.- Desarrollo de programa, sistemas de administración institucional, planificación de programas, contabilidad.

5.- Necesidad de: identificar y evaluar necesidades y objetivos; considerar diseños de programas alternativos, evaluarlos; vigilar el desarrollo de un programa, explicar resultados; ver si las necesidades han sido reducidas o eliminadas; metaevaluación; guías para institucionalizar la evaluación.

6.- Utilidad, viabilidad, corrección y precisión.

7.- Comprensividad, sensibilidad a las necesidades de información de los decisores, procedimiento sistemático de evaluación, uso de la evaluación a través del proceso de desarrollo del programa, buena operacionalización con guías detalladas de puesta en marcha, uso de una amplia variedad de información.

8.- Énfasis en la eficiencia organizativa y en el modelo de producción, puede resultar caro de administrar y mantener, enfoque estrecho en los intereses de los líderes.

#### Modelos basados en el consumidor.

1.- Scriven (1967)

2.- Suministrar información acerca de los productos educativos para ayudar a las decisiones sobre adquisiciones o adopciones educativas.

3.- Usando listas de criterios, analizar y probar productos para informar a los consumidores.

4.- Informes para el consumidor, desarrollo de productos y selección para su difusión.

5.- Relación de criterios para evaluar productos y actividades educativas, roles formativos y sumativos de la evaluación.

6.- Se utilizan criterios defendibles para señalar las conclusiones y hacer recomendaciones; se requiere la evidencia de necesidad y efectividad.

7.- Énfasis en las necesidades de información del consumidor, influencia sobre desarrolladores de productos, relación coste-efectividad y utilidad, disponibilidad de listas de control.

8.- El coste y la falta de patrocinador puede sofocar la creatividad o innovación, no está abierto al debate o al examen pormenorizado.

### Modelos basados en el juicio de expertos.

- 1.- Eisner (1975), Grupos de acreditación.
- 2.- Proporcionar juicios profesionales de calidad.
- 3.- Juicios basados en el conocimiento individual y la experiencia, uso de estándares de consenso.
- 4.- Autoestudio, acreditación, exámenes por tribunal, crítica.
- 5.- Legitimación de la crítica subjetiva, autoanálisis con verificación externa, estándares.
- 6.- Uso de estándares reconocidos; cualificación de expertos.
- 7.- Amplia cobertura; eficiencia (fácil de desarrollar, temporalidad) importancia del juicio humano.
- 8.- Replicabilidad, vulnerabilidad a los sesgos personales, escasez de documentación que apoye las conclusiones, abierto al conflicto de intereses, estudio superficial del contexto, sobreempleo de la intuición, confianza en la cualificación de los expertos.

### Modelos orientados al adversario.

- 1.- Wolf (1975); Owens (1971); Levine (1974); Kourilsky (1973).
- 2.- Suministrar un examen equilibrado desde todas las perspectivas de aspectos controvertidos señalando los puntos fuertes y débiles de un programa.
- 3.- Uso de audiencias públicas, puntos de vista opuestos, decisiones basadas en debates durante el proceso.
- 4.- Examen de programas o aspectos controvertidos, audiencias políticas.
- 5.- Uso de formas forenses y judiciales de audiencias públicas; examen a través de la evidencia; por medio de presentación de perspectivas múltiples; centrado en clarificación de temas.
- 6.- Equilibrio, justicia, publicidad, oportunidad para examen transversal.
- 7.- Amplia cobertura, examen de peticiones, iluminación de diferentes perspectivas de los temas, impacto en la audiencia, empleo de variedad de información.

8.- Arbitros o jueces falibles, potenciales altos costos y consumo de tiempo, confianza en las habilidades investigadoras y de comunicación de los presentadores, posibilidad de irrelevancias o polarizaciones artificiales, limitado a la información que se presente.

#### Modelos de Evaluación Naturalista.

1.- Stake (1967); Patton (1978); Guba y Lincoln (1981); Rippey (1973); MacDonald (1976); Parlett y Hamilton (1976)

2.- Comprensión y reflejo de la complejidad de una actividad educativa respondiendo a los requerimientos de información de una audiencia.

3.- Reflejo de múltiples realidades, uso de razonamiento y descubrimiento inductivo, experiencia de primera mano in situ.

4.- Examen de innovaciones o cambios poco conocidos, etnografías de programas funcionando.

5.- Uso del razonamiento inductivo, reconocimiento de realidades múltiples, importancia del estudio del contexto, criterios para juzgar el rigor de la investigación naturalista.

6.- Credibilidad, adaptación, confirmabilidad.

7.- Centrado en la descripción y el juicio, se interesa por el contexto, pluralista, uso del razonamiento inductivo, utilización de amplia variedad de información, énfasis en la comprensión.

8.- Nodirectivo, tendencia a resultar atraído por lo raro o atípico, potencialmente puede resultar laborioso y costoso, posibilidad de fracaso para alcanzar el final.



ALKIN, M.C. (1969). Evaluation Theory Development. Evaluation Comment 2, 2-7.

ALKIN, M.C. y ELLET, F.S. (1985). Evaluation Models: Development. En Husen y Postlethwaite (Eds.) International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon.

ALVAREZ MENDEZ, J.M. (1986). Investigación cuantitativa-investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva?. En T.D. Cook y CH. S. Reichardt (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.

ALVIRA MARTIN, F. (1985). La investigación evaluativa: Una perspectiva experimentalista. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 29, 129-141.

BEEBY, R.B. (1977). The Meaning of Evaluation Current Issues in Education 4. Wellington, Department of Education.

BISQUERRA, R. (1989). Métodos de investigación educativa. Guía práctica. Barcelona: CEAC.

BLOOM, B.S.; ENGELHART, M.D.; FURST, E.J.; HILL, W.H. y KRATHWOHL, D.R. (1956). Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay.

BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T. y MADAUS, G.F. (1971). Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw Hill.

BORUCH, F.R. y CORDRAY, D.S. (1980). An Appraisal of Educational Program Evaluations: Federal, State and Local Agencies.

BRINKERHOFF, R.O., BRETHOWER, D.M., HLUCKYJ, T. y NOWAKOSKI, J.R. (1985). Program Evaluation: A Practitioners' Guide for Trainers and Educators. Boston: Kluwer-Nijhoff.

CAMPBELL, D.T. (1969). Reforms as Experiments. American Psychologist, 24, 409-429

COOK, T.D. y CAMPBELL, D.T. (1979). Quasi-experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings. Chicago: Rand McNally.

COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa Madrid: Morata

CRONBACH, L.J. (1963). Course Improvement Through Evaluation. Teachers College Record, 64, 672-683

DE LA ORDEN, A. (1981). Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación. La calidad de la educación. Madrid: CSIC

DE LA ORDEN, A. (1985). Diccionario de Ciencias de la Educación. Investigación educativa. Madrid: Anaya.

EISNER, E.W. (1975). The perceptive eye: Toward the reformation of educational evaluation. Washington: Invited address at the AERA.

EISNER, E.W. (1979). The educational imagination. New York: MacMillan.

ESCUADERO ESCORZA, T. (1980). ¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?. Zaragoza: ICE.

FOX, D.J. (1981). El proceso de investigación en educación. Pamplona: EUNSA.

GLASS, G.V. (1969). The growth of evaluation methodology. Research Paper n 27. U. Colorado.

GLASS, G.V. y WORTHEN, B.R. (1974). Evaluación educativa e investigación. La Educación hoy, 5, 181-188

GUBA, E.G. (1969). The Failure of Educational Evaluation. Educational Technology, (IX), 5.

GUBA, E.G. (1978). Metaphor adaptation report: Investigative journalism. Northwest Regional Educational Laboratory. Portland, Oregon.

GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1981). Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches. San Francisco: Jossey-Bass.

HAMMOND, R.L. (1973). Evaluation at the local level. En B.R. Worthen y J.R. Sanders (1973). Educational Evaluation: Theory and Practice. Worthington, Ohio: Charles A. Jones Publishing.

HOUSE, E.R. (1978). Assumptions Underlying Evaluation Models. Educational Research (AERA), 7, 33, 4-12

HOUSE, E.R. (1980). Evaluation with Validity. Newbury Park, California Sage.

HUSEN, T. (1988). Paradigmas de la investigación en Educación: Un informe del estado de la cuestión. En I. Dendaluce (Coord.) Aspectos Metodológicos de la investigación educativa. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981). Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials. New York: McGraw-Hill. (Trad. esp. 1988. México: Trillas.)

KERLINGER, F.N. (1973). Foundations of Behavioral Research. New York: Holt Rinehart.

KOURILSKY, M. (1973). An adversary model for educational evaluation. Evaluation Comment, 4, 2, 3-6.

KUHN, TH.S. (1975). La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo de Cultura Económica.

LEVINE, M. (1974). Scientific method and the adversary model. Some preliminary thoughts. American Psychologist, 29, 661-677.

MCDONALD, B. (1976). Evaluation and the Control of Education. En D. Tawney (Ed.) Curriculum Evaluation Today. Trends and Implications. London: Macmillan. (trad. cast.: La evaluación y el control de la educación, En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.) (1983). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.

METFESSEL, N.S. y MICHAEL, W.B. (1967). A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs. Educational and Psychological Measurement, 27, 931-943.

NATIONAL SCIENCE FOUNDATION (1960). Reviews of data on research and development. Washington: N.S.F.

NEVO, D. (1983). The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature. Review of Educational Research, 53, 1, 117-128

OWENS, T.R. (1971). Application of adversary proceedings for educational evaluation and decision-making. Paper presented at the annual meeting of the AERA. New York.

PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1976). Evaluation as Illumination. En D. Tawney (Ed.) Curriculum Evaluation Today. Trends and Implications. London: MacMillan. (Reproducido en La evaluación iluminativa, en J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Eds.) (1983). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.)

PATTON, M.Q. (1978). Utilization-Focused Evaluation. Beverly Hills, Calif.: Sage.

PATTON, M.Q. (1985). Qualitative Evaluation Methods. London: Sage.

PEREZ JUSTE, R. y GARCIA RAMOS, J.M. (1989). Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. Madrid: Rialp.

PEREZ SERRANO, M.G. (1990). Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Madrid: Dykinson.

- POPHAM, W.J. (1975). Educational Evaluation. New York: Englewood Cliffs.
- PROVUS, M. (1971). Discrepancy Evaluation. Berkeley, Ca: McCutchan.
- RIPPEY, R.M. (Ed.) (1973). Studies in transactional evaluation. Berkeley: McCutchan.
- ROSALLES, C. (1990). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid: Narcea.
- ROSSI, P.H. y FREEMAN, H.E. (1989). (Fourth. Ed.) Evaluation: A Systematic Approach. London: Sage.
- RUTHMAN, L. (1977). Evaluation Research Methods: A Basic Guide California: Sage.
- SCRIVEN, M. (1967). The Methodology of Evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. Chicago: Rand McNally.
- SCRIVEN, M.S. (1974). Maximizing the power of causal investigations: The modus operandi method. En W.J.Popham (Ed). Evaluation in Education. Berkeley: McCutchan.
- SCRIVEN, M.S. (1984). Evaluation Ideologies. En Conner et al (1984). (Eds) Evaluation Studies Review Annual. Vol 9. Calif: Sage.
- SCRIVEN, M. (1983). The evaluation taboo. En E. House (Ed.) New Directions for Program Evaluation: Philosophy of Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.
- SMITH, J.K. y HESHUSIUS, L. (1986). Closing down the conversation: The end of quantitative-qualitative debate among educational inquirers. Educational Researcher, 15, 4-12
- STAKE, R.E. (1967). The Countenance of Educational Evaluation. Teacher's College Record, 68, 523-540.
- STAKE, R.E. (1978). The Case-study method in Social Inquiry. Educational Researcher, 7, 5-8
- STANLEY, J.C. (1972). Controlled field experiments as a model for evaluation. En Rossi y Williams (Eds). Evaluating Social Programs: Theory, Practice and Politics New York: Seminar Press.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1966). A Depth Study of the Evaluation Requirement. Theory into practice, 5, 126-133
- STUFFLEBEAM, D.L. (1974). Metaevaluation. The Evaluation Center. Kalamazoo: Western Michigan University Press.

STUFFLEBEAM, D.L. (1983). Evaluations Models: View Points on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer-Nijhof

STUFFLEBEAM, D.L.; FOLEY, W.J.; GEPHART, W.J.; GUBA, E.G.; HAMMOND, R.L.; MERRIMAN, H.O. y PROVUS, M.M. (1971). Educational Evaluation and Decision Making. Itasca, Illinois: Peacock.

STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Temas de educación. Paidós /Mec. (Edición original inglesa 1985)

SUCHMAN, E.A. (1967). Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Action Programs. New York: Russell Sage Foundation.

TABA, H. (1962). Curriculum development. New York: Harcourt, Brace, and World.

TALMAGE, H. (1982). Evaluation of Programs. En H.E. Mitzel (Ed.) Encyclopedia of Educational Research Fifth Ed. New York: MacMillan.

TYLER, R.W. (1950). Basics Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University Press

WEISS. C. (1975). Investigación evaluativa. México: Trillas.

WOLF, R.L. (1975). Trial by jury: A new evaluation model. Phi Delta Kappan, 57, 3, 185-187.

WOLF, R.L. (1979). The Use of Judicial Evaluation Model in the Formation of Educational Policy. Educational Evaluation and Policy Analysis, 1, 19-28.

WOLF, R.L. (1987). The Nature of Educational Evaluation. International Journal of Educational Research, 11, 1, 7-19.

WORTHEN, B.R. y SANDERS, J.R. (1973). Educational Evaluation: Theory and Practice. Worthington, Ohio: Charles A. Jones Publishing

WORTHEN, B.R. y SANDERS, J.R. (1987). Educational Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines. New York: Longman.

## 2. METAEVALUACION

## CONCEPTO DE META-EVALUACION.

Scriven introdujo el término metaevaluación en 1969. En su lista de indicadores de la evaluación figura en el último lugar un apartado específico en el que señala que la evaluación debe ser evaluada antes de su realización y antes de la difusión del informe final.

La metaevaluación como la práctica de evaluar las evaluaciones (Scriven, 1974; Stufflebeam, 1974, 1978; Cook y Gruder, 1978) asume que las buenas evaluaciones requieren algún tipo de testificación de su calidad técnica, de estar libre de sesgos, de su utilidad, etc. Stufflebeam (1981) la ha definido como el proceso de diseñar, obtener y utilizar información descriptiva y de enjuiciamiento acerca de la utilidad, del valor práctico y de la adecuación ética y técnica de una evaluación en orden a guiarla y hacer público el informe de sus puntos débiles y fuertes (p. 151)

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981) define la metaevaluación como la evaluación de la evaluación pero también habla del examen o auditoría de una evaluación como "examen y verificación independientes de la calidad de un plan de evaluación, de la suficiencia con que fue puesto en práctica, de la precisión de los resultados y de la validez de sus conclusiones" (J.C. 1988, p.166) que es una descripción más detallada de lo que supone esa evaluación.

Landsheere (1985) habla de evaluación secundaria o metaevaluación, como la evaluación de una evaluación, consistente, o bien en un estudio general de toda una evaluación (crítica del plan experimental, de los instrumentos utilizados, etc.) o bien, más simplemente, en un nuevo análisis de los datos, destinado a verificar la exactitud de las operaciones y la legitimidad de las conclusiones.

Stufflebeam (1987) da a la metaevaluación un carácter profesional. Supone enjuiciar el valor y el mérito de lo que representa y hace la profesión: servicios de evaluación, utilización de las evaluaciones, investigación evaluativa y desarrollo organizativo. La metaevaluación utiliza las normas aceptadas por la profesión y trata de asegurar que se cumplan, velando por su desarrollo, enfrentándose a las prácticas ilegales y promocionando la tarea evaluativa.

Del mismo modo, Worthen y Sanders (1987) se refieren a la metaevaluación considerándola, no sólo como la evaluación de un estudio particular sino como una función importante de la práctica evaluativa. El objetivo de la metaevaluación es ayudar a que la evaluación desarrolle todo su potencial. Efectuándola correctamente producirá mejoras directas e incontestables en el sistema, programas y prácticas educativas, mejoras que no ocurrirían de otra forma.

Para Schwandt y Halpern (1988), la metaevaluación es un medio de asegurar la calidad frente a los usuarios de la evaluación, para los evaluadores, una forma de supervisar y mejorar su control. Considerándola como una herramienta para analizar la calidad se puede aplicar a todo tipo de estudios, de variada metodología y a distintos paradigmas de investigación. (Ej. Tomando una tipología de consideraciones de validez como la de Cook y Campbell, (1979), Krathwohl, (1985) se puede evaluar un estudio experimental; con las normas de Goetz y LeCompte (1984), se pueden analizar investigaciones etnográficas; con los criterios de valor propuestos por Lincoln y Guba (1985), podemos analizar los hallazgos de las investigaciones naturalistas.

Un objetivo de la metaevaluación es identificar sesgos de cualquier tipo que puedan darse en una evaluación. El



significado de sesgo no debe restringirse a los criterios estadísticos. Puede haber desviaciones en la interpretación de los resultados o de incompreensión de la importancia de aspectos evaluados. La metaevaluación está vinculada a una perspectiva crítica desde la cual ninguna evaluación puede ser considerada definitiva. La más competente en términos de metodología puede ser defectuosa en aspectos de interpretación o discusión de las implicaciones políticas. (Straw y Cook, 1985)

El fin de la metaevaluación es obtener amplitud de puntos de vista para disponer de perspectivas heterogéneas en un estudio o grupo de estudios. La síntesis de estas perspectivas aumentará el conocimiento de los aspectos relevantes del programa evaluado.

De manera informal, la metaevaluación se ha dado siempre que ha habido evaluación. Sin embargo, fue durante los años sesenta cuando los evaluadores comenzaron a discutir formalmente procedimientos y criterios de metaevaluación, (Scriven, 1967; Stake, 1967, 1970; Stufflebeam, 1968). Otros autores publicaron sus guías de criterios para aplicar a planes de evaluación o informes, (Guba y Stufflebeam, 1968; Stufflebeam, 1974; Scriven, 1974; Sanders y Nafzinger, 1974).

La metaevaluación ha sido tradicionalmente considerada como un instrumento para evaluar evaluaciones. Recientemente, dos temas añadidos, la evaluación de los sistemas de evaluación y la investigación evaluativa, se han presentado como formas de metaevaluación. En este contexto, el metaevaluador no formula cuestiones sólo sobre la metodología y efectos de una evaluación en particular, sino acerca de la estructura de la evaluación y de su impacto en la generación de información relevante. Este desarrollo significa para Straw y Cook (1985) que los evaluadores han comenzado a recorrer el camino que les permitirá comprender las razones de las críticas hechas a la evaluación

educativa en aspectos de calidad, temporalidad y utilidad.

Rotger Amengual (1989) señala como objetivo de la metaevaluación;

- Verificar si el sistema de evaluación previsto es el más indicado a las características del objeto.
- Comprobar el rigor, la fiabilidad y la validez de los instrumentos y técnicas manejadas.
- Velar para asegurar una buena aplicación de las estrategias evaluadoras.
- Garantizar un buen uso de las informaciones recibidas y el rigor de los juicios de valor emitidos.

### Tipos de metaevaluación.

Como hemos visto, se han dado diferentes significados al término metaevaluación y se han sugerido diferentes vías para desarrollarlo. Stufflebeam (1978) distingue entre metaevaluación formativa y sumativa. La formativa tiene lugar antes que la evaluación se efectúe y pretende ser una guía para ayudar a los evaluadores a llevar a cabo su proyecto de evaluación. Las metaevaluaciones sumativas son estudios del mérito de una evaluación terminada. Ambas, formativa y sumativa, determinan el grado en que la evaluación es técnicamente adecuada, útil para guiar decisiones, de conducta ética con las personas y organizaciones y práctica en el uso de los recursos.

Cook y Gruder (1978) usan el término metaevaluación sólo en la función sumativa en evaluaciones de naturaleza empírica. Desarrollan varios modelos diferentes de los cuales Posavac y Carey (1989) ofrecen una reseña;

- Revisión del estudio.

Puede basarse sólo en el informe de evaluación. Para facilitar la metaevaluación los evaluadores recogen cuidadosamente los procedimientos seguidos y las decisiones tomadas a lo largo de la evaluación. Esta forma de revisión es esencial para apoyar las conclusiones de las

evaluaciones cualitativas.

- Análisis secundario.

Se basa en el reanálisis de los datos de la evaluación original. Es una forma más completa de metaevaluación ya que incorpora análisis cuantitativos, valores y asunciones que a menudo sólo estaban implícitos en la evaluación original. Cuando los evaluadores dejan los datos disponibles a otros, se realiza su credibilidad. A veces, grandes evaluaciones pueden ser reanalizadas para examinar cuestiones adicionales o explorar los efectos de procedimientos estadísticos diferentes.

- Integración cuantitativa.

El modelo de metaevaluación que utiliza la integración de un gran número de informes de evaluación se llama metaanálisis (Glass et al. 1981). Este modelo estadístico combina los resultados de las evaluaciones de estudios similares para obtener conclusiones acerca de la efectividad de un tipo de programas. El metaanálisis es una forma de metaevaluación que se puede aplicar cuando un tema ha sido estudiado repetidas veces en diferentes situaciones.

Brinkerhoff (1985) habla de metaevaluación externa e interna. Con ambas y con las dos funciones señaladas por Stufflebeam (1974) se pueden alcanzar todos los propósitos de la metaevaluación. La metaevaluación externa, (consultando un experto en evaluación) puede usarse para certificar y verificar diseños, desarrollos y resultados de la evaluación. Un informe de evaluación interna, acompañado por una metaevaluación externa, poseerá una alta credibilidad. El uso de la metaevaluación externa también proporciona ayuda en cualquier momento del desarrollo de la evaluación. Puede servir para elegir los procedimientos más convenientes o para decidir cómo interpretar los resultados obtenidos.

De manera menos formal, los procedimientos de meta-

evaluación interna, son útiles para revisar una evaluación y para ayudar a mantenerla. Los esfuerzos metaevaluativos van desde una completa verificación y replicación de un estudio, una breve visita de un consultor, a una reunión para analizar la utilidad de un instrumento. De hecho, estamos metaevaluando cuando pensamos en las funciones y diseño de una evaluación.

Aunque para Schwandt y Halpern (1988) la función de la metaevaluación es atestiguar y verificar la calidad de una evaluación, no crearla, son varios los autores que coinciden en resaltar precisamente su valor formativo. (Stufflebeam, 1978; Brinkerhoff, 1985).

Ya que la evaluación se está convirtiendo en una actividad cada vez más compleja es conveniente pensar en verificar su calidad en cada una de las partes del proceso. Brinkerhoff (1985, pp 205-206) ofrece una guía para dirigir la metaevaluación sobre el diseño, sobre el desarrollo o ya una vez completada la evaluación. Como señala este autor, siempre estamos a tiempo de cuestionarnos el mérito o la validez de cualquier parte de la evaluación. También ofrece una lista de procedimientos que se pueden emplear como contratos de consultores, grupos de revisión, etc (p 221)

Del mismo modo, Worthen y Sanders (1987) consideran que si bien el diseño es fundamental en la evaluación (malos diseños no pueden dar evaluaciones satisfactorias), la metaevaluación se debe aplicar a todas las etapas de la evaluación. A modo de ejemplo, ellos ofrecen unos pasos a seguir para evaluar cada etapa, entre los que señalan; elegir una serie de criterios, priorizarlos, aplicarlos con las escalas de valoración consensuadas, etc. (Worthen y Sanders, 1987 pp 380-381)

### Funciones del metaevaluador.

Stufflebeam (1974, 1981) distingue dos roles para el metaevaluador en relación con las dos funciones que él distingue en la metaevaluación. El rol formativo, guiando la evaluación, examinándola durante su desarrollo, ayudando a los evaluadores a tomar decisiones acerca de la planificación, desarrollo e interpretación de los resultados, y la función sumativa, atestiguando la fortaleza y debilidad de una evaluación, realizando un examen dirigido a concluir con un informe sobre su mérito. En el papel formativo, el metaevaluador actúa como un consultor. En la función sumativa, es un agente externo que comprueba la calidad del proceso y del producto obtenido comparándolos con algunas series de normas de evaluación.

Brinkerhoff (1985) recomienda el uso de evaluadores externos como más creíbles que los internos y de equipos, ya que tienen posibilidades de poseer más destrezas meta-evaluativas que un evaluador aislado. Clasifica todas las opciones posibles y las acompaña de las ventajas e inconvenientes de cada opción (pp 208-209)

Las relaciones entre el metaevaluador y el evaluador pueden crear ansiedad en algunos tipos de metaevaluación. Ambos, necesitan esforzarse para que sus relaciones se basen en la confianza y mutuo respeto por el trabajo del otro.

El metaevaluador necesita poseer grandes competencias evaluativas para poder dirigir el examen de una evaluación. Como dice Brinkerhoff (1985), no sólo debe ser capaz de desarrollar una correcta evaluación, también debe saber discernir las buenas de las malas y además debe ofrecer una gran credibilidad a los demás sobre su conocimiento de las razones que las diferencian. (p 208)

### Necesidad de la metaevaluación.

En los años en que el campo de la evaluación ha entrado en lo que Madaus et. al. (1983) llaman la edad de la profesionalización, el uso de los servicios evaluativos ha comenzado a incrementarse y a preocupar la calidad de los planes y de los hallazgos de la evaluación. Verificar esta calidad a través de la metaevaluación, servirá para el desarrollo de la práctica profesional. Posavac y Carey (1989) creen que los evaluadores verán sus estudios utilizados efectivamente cuando demuestren que sus trabajos pasan el examen de un cuidadoso análisis y que ellos mismos están abiertos al desarrollo de un constructivo criticismo.

Como Stufflebeam (1987) afirma, han cambiado muchas cosas en la evaluación educativa: Han variado los objetos a analizar, los métodos usados, y las audiencias. Hay consciencia de que se ha fallado a la hora de rendir servicios válidos y hasta los hallazgos de importantes estudios han sido discutidos. Claramente, en este momento la misma evaluación, necesita ser objeto de evaluación.

Sin embargo, inspecciones actuales revelan que sólo una pequeña proporción de estudios de evaluación son evaluados. De las pocas metaevaluaciones que se hacen, una parte sustancial se clasifican como estudios internos y efectuados por el mismo evaluador. Es poco usual llamar a un metaevaluador para que atestigüe el valor del trabajo. A pesar de que hay muchas razones para ello, una, afecta a los evaluadores como personas y es lo que Scriven (1984) ha llamado "valorfobia" un recelo a ser evaluado, que es general en la condición humana y que afecta no sólo a los evaluadores. Aunque podamos comprender esta poca frecuencia de metaevaluaciones, Worthen y Sanders (1987) aseguran que no es perdonable el que no sean detectadas prácticas poco correctas y se vayan repitiendo en detrimento de la profesión.

### Criterios para valorar el mérito de una evaluación.

En el campo relativamente joven de la evaluación, no hay consenso sobre principios generalmente aceptados que definan la calidad de una evaluación.

Chelimsky (1987) afirma que al intentar definir y medir la calidad de una evaluación, las definiciones no son fáciles de hacer porque la calidad depende de las condiciones impuestas a la evaluación examinada. Sin embargo, hay intentos recientes de definir la calidad articulando principios o normas de evaluación.

Una evaluación es juzgada desde diferentes perspectivas. Puede ser buena para unas audiencias y no para otras. Esto sucede porque el diseño puede estar reforzado en unas áreas (ej. corrección técnica) frente a otras (ej. costo o tiempo).

Aunque pocos diseños son aprobados por todo el mundo, es fácil construir algo consistente, afirma Brinkerhoff (1985), con el uso de criterios que definan diseños de buena evaluación. (Aunque hay autores que diferencian criterios y normas, otros, los emplean como sinónimos; Brinkerhoff (1985) cita las normas del Joint Committee (1981) como criterios. Todas las series de normas están definidas para comprobar la consecución de los criterios propuestos. Y, viceversa, Sanders y Nafziger (1974) en su lista de criterios acompañan normas para comprobarlos.

Ej.1.-Relevancia (sería el criterio)

1.1.¿Se han identificado las audiencias?,  
sería la norma)

Stufflebeam et al. (1971), nos hablan de las siguientes fuentes de criterios; las expectativas de los clientes, el mérito, la validez, la viabilidad y la equidad del servicio ofrecido.

Consideran que las evaluaciones necesitan conformarse a ciertos criterios para poder ser consideradas acepta-

bles. Sin embargo, la tarea de especificar criterios y defender esta especificación no es fácil. Los criterios no son evidentes, y su selección implica siempre algún sistema de valores.

Gronlund (1985), señala unos principios generales que dirigen el proceso de evaluación y sirven como criterios para apreciar la eficacia de procedimientos y prácticas específicas. Estos principios constituyen un marco general dentro del cual desarrollar el proceso de evaluación.

- 1) La determinación y clarificación de lo que va a ser evaluado tiene prioridad en el proceso de evaluación.

- 2) Las técnicas de evaluación deben seleccionarse de acuerdo con los propósitos a que sirven.

- 3) Una evaluación comprehensiva requiere variedad de técnicas evaluativas.

- 4) El uso correcto de las técnicas de evaluación requiere un conocimiento de sus limitaciones y puntos fuertes.

- 5) La evaluación es un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí mismo. Es un proceso de obtención de información para adoptar decisiones educativas.

Worthen (1974) ofrece unos puntos clave de las buenas evaluaciones. Las siguientes once características se proponen para juzgar la calidad de los estudios de evaluación:

- 1) Claridad conceptual. (La evaluación está bien centrada y el objetivo, campo y marco general están claramente señalados)

- 2) Caracterización del objeto de la evaluación. (La evaluación contiene una completa y detallada descripción de lo que va a ser evaluado.)

- 3) Reconocimiento y representación de las audiencias. (Todas las audiencias tienen voz al centrar el estudio y oportunidad de revisar los resultados)

- 4) Sensibilidad hacia los problemas políticos de la



evaluación (Que la evaluación sea sensible y cubra satisfactoriamente con los posibles conflictos de aspectos políticos, interpersonales y éticos)

5) Especificación de las necesidades de información y de las fuentes.

6) Comprehensividad/inclusión. (Que la evaluación ha tomado datos de todas las variables y aspectos importantes, sin perderse en datos irrelevantes)

7) Adecuación técnica. (Que el diseño y procedimiento de evaluación ofrezca información que satisfaga los criterios científicos de validez, fiabilidad y objetividad)

8) Consideración de los costos.

9) Criterios o normas de evaluación explícitos. (Que la evaluación contenga una lista explícita o discusión de los criterios usados para juzgar el objeto de la evaluación.)

10) Juicios y/o recomendaciones. (Que la evaluación ofrezca recomendaciones sugeridas por los datos)

11) Los informes sean adaptados a las audiencias. (Que los informes sean suministrados en el tiempo y forma adecuadas a las audiencias identificadas)

El Joint Committee (1981) en sus Normas identifica cuatro criterios primarios para juzgar las evaluaciones: utilidad, viabilidad, corrección y precisión. Los evaluadores difieren en el orden de prioridad de estos criterios, los que dan prioridad al criterio de utilidad creen que las evaluaciones deben ser juzgadas antes de que sean aplicadas. No importa que sean técnicamente rigurosas si no son útiles. Dar prioridad a la utilidad de las evaluaciones tiene profundas implicaciones en muchos aspectos del proceso evaluativo. Desde este punto de vista, es tan importante tratar con los potenciales retos de la utilidad de una evaluación como con los de validez. Considerar la utilidad como importante significa no dejarla a la casualidad, al final de la evaluación. Las

consideraciones de utilidad deben ser tratadas dentro de la evaluación en cada etapa del proceso. (Patton, 1985)

Shadish (1986) señala los tipos importantes de decisiones que hay que tomar a la hora de evaluar y que podemos interpretar como criterios de valoración de la evaluación:

- Determinar si la evaluación es necesaria.
- Determinar los objetivos que pretende alcanzar.
- Marcar el objeto de estudio con precisión, y
- Seleccionar las técnicas y métodos necesarios para obtener información coherente para alcanzar los objetivos propuestos.

Según Shadish (1986), la primera condición que debieramos plantearnos acerca de la evaluación es si ésta es necesaria y cuáles son los beneficios que se van a obtener con ella. Muchas veces se hacen evaluaciones sin considerar este aspecto. Como ejemplo del estado de la cuestión la norma 5 de los Standards de la ERS (Rossi, 1982) señala que debe buscarse que la evaluación suministre información de suficiente valor, aplicabilidad y utilidad como para justificar su coste. Pero, como suele ocurrir con los conceptos claves de las Normas, estos términos no están suficientemente definidos. Así, que no sorprende el que no se hayan desarrollado más explícitamente recomendaciones sobre cuándo es necesario evaluar.

Shadish (1986), ofrece algunas sugerencias para decidir sobre la necesidad de hacer una evaluación y entre ellas señala la importancia de evaluar la evaluación. Los evaluadores interesados en este tema disponen ya de una emergente literatura; (Cook y Gruder, 1978; Cook y Shadish, 1986 ). Glass y Ellet (1980) quieren que las evaluaciones sean científicas y éticas. House (1980) que sean verdaderas, bellas y justas. Presumiblemente las evaluaciones poseeran estas cualidades cuando los evaluadores aprendan más su propio campo. (Shadish,1986)

### Criterios de calidad.

En general, todas las normas señalan tres principios de calidad;

- 1) rigor, (métodos exactos, aplicados correctamente),
- 2) el valor, mérito, utilidad e importancia de los resultados de la evaluación), y
- 3) eficiencia-efectividad del diseño y proceso de evaluación. (Schwandt y Halpern, 1988)

De las tres dimensiones de calidad, la del rigor es la que más atención ha recibido. En el plano teórico todas las series de normas señalan que el establecimiento de rigor requiere el uso de medidas válidas y fiables y métodos apropiados de análisis de datos, entre otras cosas. Pero en la práctica el consenso es más difícil. Encontrar prácticas aceptadas por todos para documentar el rigor es problemático al menos por tres factores señalados por Schwandt y Halpern (1988):

1) El contexto del estudio. El tiempo y el costo afecta a la elección de métodos para establecer el rigor.

2) El diseño del estudio. Aunque los conceptos pueden ser análogos los diferentes diseños requieren prácticas diferentes (ej. prácticas para validar los diseños etnográficos de Goetz y LeCompte (1984) y las de Cook y Campbell (1979) relativas a los diseños cuasi-experimentales).

3) El paradigma de investigación empleado. Smith y Heshusius (1986), Lincoln y Guba (1985), entre otros, nos muestran cómo el paradigma de investigación que uno elige requiere una lógica particular de justificación que hace ver unas prácticas más aceptables que otras para definir aspectos de rigor.

Entre los criterios referidos a la calidad metodológica y técnica de un diseño;

- 1) En los diseños experimentales y cuasiexperimen-

tales. Stufflebeam y col. (1971) siguiendo a Campbell y Stanley señalan: validez interna, validez externa, validez de constructo, fiabilidad y objetividad. (Estos criterios y las técnicas para conseguirlos se pueden ver en los clásicos; Campbell y Stanley, 1966; Cook y Campbell, 1979, Kerlinger, 1973)

2) Criterios para juzgar la calidad de los diseños naturalistas. Como medio para establecer o verificar el rigor de las investigaciones naturalistas, Guba y Lincoln, 1981, 1988; Guba, 1981, 1985; han propuesto una serie de criterios análogos a los criterios científicos de los paradigmas experimentales. Estos son;

a) Dependencia. (análogo a fiabilidad). Es un criterio de consistencia. Se trata de que los procedimientos empleados en una investigación naturalista puedan estar dentro de las prácticas generalmente aceptadas y sean documentadas cuidadosamente.

b) Confirmabilidad. (análogo a objetividad). Es un criterio de neutralidad. Hace hincapié en que las interpretaciones se fundamenten en los datos y se formulen de manera consistente con los datos disponibles.

c) Credibilidad. (análogo a validez interna) Es un criterio de confianza que se puede depositar en los resultados obtenidos en una investigación atendiendo al contexto en que se ha llevado a cabo.

d) Transferibilidad. (análogo a validez externa) Es un criterio de aplicabilidad de los resultados a otros contextos o a otros individuos. Esta es una cuestión controvertida en la investigación naturalista, pues como señalan Lincoln y Guba (1985), el naturalista no puede especificar la validez externa de una investigación, sólo puede proveer la descripción necesaria para capacitar a los interesados en transferir los resultados a pensar si será posible. (Sobre el problema de la fiabilidad y validez en los estudios cuantitativos y cualitativos ver Pérez Serrano (1990) pp 163-178)

### Criterios de utilidad.

Alkin (1975) señala seis aspectos que tienen gran importancia para la utilización última de los resultados de la evaluación;

1.-Atención a lo apropiado de los fines. La falta de objetivos apropiados en las evaluaciones es una de las razones más importantes de la falta de utilización de los resultados de la evaluación. Es importante que los fines sean considerados relevantes y que sean consensuados.

2.-Credibilidad técnica. Seleccionar los instrumentos apropiados de medida, si son esenciales para producir competencia técnica al estudio. Alkin no cree que la sofisticación técnica por sí misma sea lo más importante para los evaluadores.

3.-Informe claro. Debe estar en un lenguaje claro para los que toman las decisiones. Esto plantea un problema entre la credibilidad y la comprensibilidad que deben resolver los evaluadores.

4.-Tiempo del informe. Otro atributo importante relacionado con la utilización posible de los hallazgos es el del tiempo. Una evaluación debe suministrar la información que se necesita antes de que las decisiones estén tomadas.

5.-Alcance de las recomendaciones. Otra característica, es la llamada de alcance de las recomendaciones para el cambio. Sugiere que las organizaciones esencialmente burocráticas son lentas en aceptar resultados que requieran grandes reorganizaciones del sistema y que los hallazgos de las evaluaciones que representen menos modificaciones son más fáciles de adoptar en las decisiones subsiguientes.

6.-Relaciones del evaluador. La evaluación encierra más que la presentación del informe (aunque sea creíble y claro). Frecuentemente nos centramos en los aspectos más

técnicos y mecánicos e ignoramos cuestiones de relaciones humanas en detrimento de una evaluación efectiva.

Patton (1985, 1988) trata con especial preferencia el criterio de utilidad dentro de su modelo "utilization-focused evaluation", ofreciendo 11 premisas para medir la utilidad de las evaluaciones, "no necesitamos saber si una evaluación es técnicamente rigurosa si no es útil" (Patton, 1988, p 317)

King (1988) también ofrece principios básicos para el uso de la evaluación, dándole el mismo sentido que Patton.

Stufflebeam et al. (1971) basan la selección de criterios en la necesidad de obtener una información de calidad en una doble perspectiva. Una, que esta información sea un retrato exacto de la situación, es decir que sea consistente y para ello se le exigen los criterios científicos vistos anteriormente. Pero hay otra perspectiva de la información que es la referente al nivel del que la recibe y que podríamos llamar la capacidad de estar informado. Estos criterios que se denominan prácticos o de utilidad son tan vitales que hacen que los criterios científicos señalados sean una condición necesaria pero no suficiente de calidad evaluativa.

Cada uno de estos criterios de utilidad; relevancia, importancia, marco del estudio, credibilidad, adecuación del tiempo y difusión del informe, incluyen una implícita o explícita interacción con el usuario.

Además, atendiendo a la naturaleza específica de la investigación evaluativa, incluyen un criterio de prudencia; la eficiencia, que vigilará que la evaluación se desarrolle dentro de unos límites apropiados.

### Criterios éticos.

La necesidad de normas éticas en la investigación y en la evaluación de programas ha sido sentida por gran nú-

mero de organizaciones y particulares. La American Psychological Association (APA) (1982), se ha dedicado al estudio de prácticas de investigación éticas y no éticas. Como resultado, ha establecido 10 puntos de principios de ética acompañados de comentarios sobre su significado, ejemplos de violaciones de los principios y mostrando cómo los investigadores responsables protegen los derechos de los sujetos investigados.

Posavac y Carey (1989) interpretan las normas éticas para evaluadores de la misma forma general que la adoptada por la APA, e incluyen principios de conducta ética en investigación así como descripciones de prácticas correctas de evaluación de programas. La razón de la combinación de los dos aspectos es la creencia de los autores de que la ética en evaluación significa algo más que ser honesto con el dinero y los datos y respecto a los sujetos investigados. Creen que los evaluadores tienen la responsabilidad de proporcionar informes de evaluación claros, útiles y precisos. El evaluador tiene la responsabilidad ante la sociedad en que trabaja, de potenciar y mejorar los servicios de las personas. Las evaluaciones pobremente realizadas afectan a la promoción de servicios necesitados por la gente. Los principios éticos para los evaluadores incluidos por los autores pueden dividirse en cinco categorías;

- Protección de las personas estudiadas.
- Reconocimiento de papeles conflictivos.
- Mantenimiento de la credibilidad científica.
- Servir las necesidades de los posibles usuarios
- Evitar los posibles efectos negativos de las evaluaciones.

Enfasis especial adquiere la naturaleza política y aplicativa de las evaluaciones de programas, que crea más dilemas éticos que la investigación básica. Por ello, los evaluadores deben observar considerables precauciones al

desarrollar sus evaluaciones. Estos aspectos hacen el papel del evaluador tan vital y excitante.

Desde la práctica de la evaluación, según señalan Shadish y Reichardt (1987), también se han encontrado y revisado criterios acerca de cómo se realiza. Bernstein y Freeman (1975) usan seis criterios para evaluar la calidad técnica de algunas evaluaciones. House (1980) desarrolla criterios de "objetividad, honestidad y justicia". Boruch y Cordray (1980) utilizan una amplia serie de criterios para examinar evaluaciones federales en el campo de la educación. Estudios de la práctica evaluativa, -informes, metaevaluaciones, metaanálisis, comentarios críticos - proporcionan gran número de ideas y datos empíricos con los que generar y revisar teorías sobre cómo debe hacerse la evaluación.

El campo de la evaluación es demasiado joven, con muchas cosas por aprender, y no siempre es posible resolver algunas diferencias de opinión. Pero la primera generación de evaluadores ha proporcionado una gran cantidad de conocimiento teórico y práctico, fundamentado la disciplina para una segunda generación de progreso en la teoría y en la práctica. (Shadish y Reichardt, 1987)



### Necesidad de establecer normas de evaluación.

Una de las características de las prácticas profesionales es que sus miembros deben respetar unas normas referentes a su trabajo y al servicio que realizan. Hasta hace muy poco tiempo, los evaluadores no disponían de normas explícitas para el ejercicio de su función.

Durante los años sesenta, los evaluadores comenzaron a discutir procedimientos y criterios de metaevaluación, (Scriven, 1967; Stake, 1967, 1970; Stufflebeam, 1968). Además, varios evaluadores, publican sus propuestas, o criterios de metaevaluación para usarlos al juzgar los diseños e informes de evaluación (Guba y Stufflebeam, 1969; Stake, 1969; Stufflebeam y otros, 1971; Sanders y Nafzinger, 1974)

Sanders (1985) da tres razones sobre la necesidad de establecer normas de evaluación; El cuerpo de literatura en evaluación de programas ha aumentado sustancialmente desde 1965 y es difícil de abarcar individualmente. Es necesario recoger y analizar el punto de vista contenido en un campo tan disperso.

Existe también un aumento de la necesidad de evaluación entre los profesionales del mundo de la educación. Se han tenido que transmitir sugerencias, cuidados y advertencias para la práctica de la evaluación educativa.

Una tercera razón para el desarrollo de normas profesionales en evaluación ha sido el aumento del control sobre cómo evaluar las prácticas evaluativas. La evaluación de los programas puede influir en las decisiones y pensamientos de los que están en posición de responsabilidad. La confianza en la evaluación frecuentemente la tienen audiencias que no pueden evaluar sus méritos. Se necesita un estamento con autoridad sobre lo que constituye una buena práctica evaluativa, para que clientes y evaluadores puedan tener un punto de referencia común.

## Desarrollo histórico de las normas.

Durante las décadas de 1930, 1940 y 1950 los progresos de la evaluación consistieron, en su mayoría, en la medición del rendimiento del estudiante; sin embargo a principios de la década de 1960 se iniciaron avances en la medición de programas, proyectos y materiales educativos. El racionalismo en la evaluación de Tyler tuvo auge en los años cuarenta, dominando en la práctica de la evaluación educativa durante varias décadas más. Pero en la década de 1950 la aplicación de pruebas estandarizadas alcanzó proporciones masivas y las organizaciones profesionales tomaron las medidas necesarias para examinar dichas pruebas. En 1954 un comité de la A.P.A. (American psychological Association) preparó unas recomendaciones técnicas. En 1955, la A.E.R.A. (American Educational Research Association) y el N.C.M.E. (National Council on Measurement Used in Education) publicaron otras. Ambos documentos sentaron las bases para la edición mixta de 1966 de AERA/APA/NCME "Standards for Educational and Psychological Test and Manuals" y la revisión del documento en 1974.

Durante la década de 1960 proliferó la aplicación de nuevos programas y materiales. Estos, se acompañaban del requisito que exigía a los educadores evaluar su trabajo. Como resultado, la evaluación educativa se expandió y se diversificó. A pesar de ello, los evaluadores mostraban una aparente incapacidad para determinar si los programas multimillonarios ayudaban del todo a mejorar la educación de los alumnos. Los grupos encargados de elaborar los informes de evaluación, así como quienes los aplicaban, requerían métodos claros objetivos y útiles para juzgar los planes, procesos y resultados de la evaluación.

Como respuesta a esta necesidad el comité AERA/APA/NCME encargado de la revisión de los "Standards" publicados, incluyó una sección de evaluación de programas. Al parecer algo insuficiente se lanzó el proyecto para desa-

roillar unas normas, pero ya no para el uso específico de pruebas en la evaluación, sino para la evaluación educativa en general. El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation empezó a trabajar en 1975 publicándose las Normas en el año 1981. En la actualidad, el Comité ya ha publicado otras normas para evaluación del personal que trabaja en educación.

Normas de Evaluación para Programas, Proyectos y Material Educativo. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation. (1981)

Su objetivo es brindar un marco de referencia dentro del cual puedan desarrollarse las normas técnicas detalladas.

Se identifican y aclaran 30 normas presentadas en cuatro grupos correspondientes a cuatro problemas planteados, según los autores, en cualquier evaluación (su utilidad, viabilidad, corrección y precisión).

El Comité conjunto actuó bajo los supuestos de que la evaluación forma parte de cualquier actividad humana, que la evaluación correcta promueve la mejora de la educación mientras que la errónea la deteriora, y que una serie de normas rigurosamente elaboradas puede desempeñar un papel vital a la hora de mejorar la práctica de la evaluación educativa. En otras palabras; un papel metaevaluativo.

Los autores mantienen el carácter provisional de las normas, independientemente de su empeño por diseñarlas de forma que resultaran rigurosas y útiles. Las normas deben probarse, revisarse y perfeccionarse, como parte del continuo esfuerzo de las personas comprometidas con el desarrollo de la práctica de la evaluación.

Los beneficios a obtener con el desarrollo de las normas serían, según sus autores:

- Un lenguaje común que facilitara la comunicación en la evaluación.
- Un conjunto de reglas generales que manejaran una variedad de problemas específicos en la evaluación.
- Un contexto conceptual mediante el cual se estudiará el ámbito de la evaluación.
- Una serie de definiciones que guiarán la investigación y el desarrollo del proceso de la evaluación.
- Un informe de evaluadores profesionales.
- Una base para la autorregulación.
- Una asistencia en el desarrollo de la credibilidad pública en el campo de la evaluación educativa. (Joint Committee, 1988, p 31)

Por otra parte, también pensaron en los riesgos más comunes en que podrían caer:

- Legitimar prácticas profesionales no válidas o perjudiciales.
- Centrar la atención en asuntos relativamente de poca importancia y por ello desviar la atención de los asuntos prioritarios.
- Impedir la innovación.

A pesar de ello, se reconoció que evaluar era inevitable, y por lo tanto, el objetivo fundamental se centró en asegurar que las evaluaciones se realizaran con eficacia y justicia. Las normas serían eficaces si definían una evaluación correcta.

Los miembros del JC creen que estas normas encierran una concepción de la evaluación y una práctica, válida y de consenso general, sin embargo, también opinan que ningún conjunto de normas se debe considerar el más completo o adecuado para todos los tiempos.

Según Stufflebeam (1987, 1988) el Comité y sus patrocinadores se proponen con los dos conjuntos de normas desarrollados, ofrecer a los educadores y a los respon-

sables de la política educativa los siguientes beneficios:

1. Definiciones operativas para la evaluación de programas y del personal.

2. Un resumen que expone el grado de acuerdo respecto al significado y los métodos de la evaluación educativa.

3. Principios generales para proceder ante una serie de problemas evaluativos.

4. Líneas prácticas generales para la planificación de las evaluaciones.

5. Criterios aceptados para juzgar los planes e informes de evaluaciones.

6. Contenidos para el aprendizaje de la evaluación.

7. Marcos conceptuales para el estudio de la evaluación.

8. Evidencias del progreso (en EE UU), hacia una profesionalización de la evaluación.

9. Una base para sintetizar una visión de conjunto de la evaluación de programas y del personal. (Stufflebeam, 1988, p 196)

Para asegurar que las normas reflejen lo mejor posible la teoría y la práctica, el Comité recogió las aportaciones de muchas fuentes, comprometiéndose a expertos, se debatieron las conclusiones y se preparó una versión de cada conjunto que se sometió a encuestas nacionales y pruebas de campo.

Además, y según manifiesta Stufflebeam, el Comité tiene carácter permanente y respaldado por el centro de Evaluación de la Universidad de Western Michigan, controla la utilización de las normas y se responsabiliza de ponerlas al día y perfeccionarlas periódicamente.

### Enfoque de las Normas.

Las normas no contemplan un sólo punto de vista de lo que constituye la buena evaluación, ni presentan un criterio específico con el cual valorar los programas, proyec-

tos y materiales educativos, ofrecen más bien recomendaciones.

Como señalan Worthen y Sanders (1987), no son un recetario de etapas a seguir, se trata de una recopilación de las características comúnmente reconocidas como de buena práctica evaluativa. En último caso, las elecciones relativas a cada norma siempre quedan en manos del evaluador.

El JC intentó tener en cuenta todo tipo de estudios utilizados para evaluar los programas; éstos incluyen; estudios internos y externos, amplios y limitados, y formales e informales. También incluyen evaluaciones formativas (evaluaciones diseñadas para mejorar un objeto mientras se desarrolla) y evaluaciones sumativas (evaluaciones diseñadas para presentar conclusiones acerca del valor o mérito de un objeto y para ofrecer recomendaciones sobre si se debe retener o eliminar).

El JC trató de que las normas fomenten el uso óptimo de variedad de métodos en la evaluación. Estos incluyen; estudios sobre diversos grupos de referencia, investigaciones de archivo, observación de prácticas escolares, perfiles escolares, peritajes de proyectos, estudio de casos, grupos paralelos de expertos para exponer las ventajas y desventajas de los proyectos, programas de comprobación, estudios por simulación, estudios de series temporales, límites de verificación, la técnica Delphi, evaluación sin referencia a objetivos, análisis de datos secundarios y diseños semiexperimentales. (J.C., 1988 pp 32-33)

El Comité ha tratado de que sus normas reflejen lo beneficioso que es usar variedad de métodos en evaluación. Los evaluadores deben estar atentos para emplear cualquier método que sea relevante para conseguir de la comunidad información significativa ante las preguntas formuladas y suficiente, para valorar los programas. Pensamos -dice

Stufflebeam (1988) - que los evaluadores deberían emplear métodos múltiples tanto desde el aspecto cualitativo como cuantitativo.

El JC también pensó en las normas para ayudar a que los evaluadores identifiquen y confronten realidades políticas. El JC considera que en el campo de la evaluación, la información y el dinero pueden ser dos fuentes de corrupción importantes.

Las "Normas para la Evaluación de Programas" no sólo deben ser contempladas bajo el punto de vista de expertos evaluadores, sino como un código que puede ser una ayuda efectiva a todo tipo de evaluaciones. Las normas pueden servir en ocasiones para demostrar que una evaluación no es correcta, mientras que en otras ayuda a justificarla y posteriormente guiarla y orientarla. (Funciones sumativa y formativa)

Las normas del JC, dice Stufflebeam (1987), pueden emplearse en cualquier etapa del proceso evaluativo: deben ser tenidas en cuenta a la hora de decidir si hay que realizar la evaluación o no, a la hora de planear la evaluación y llevarla a cabo, al presentar los resultados y al aplicar las conclusiones. La utilización de las Normas no sólo sirve para controlar la calidad de un informe ya terminado, sino también como asesoramiento durante la realización de la evaluación. Un segundo punto que hay que tener en cuenta es que las distintas normas son más o menos importantes en cada etapa de la evaluación. Así, al utilizarlas deben estudiarse y analizarse comparativamente con el fin de aplicarlas acertadamente en cada etapa de la evaluación.

La importancia de una norma depende del contexto de la evaluación. El JC recomienda que se les dé igual importancia, hasta poder jerarquizarlas en el contexto de una situación particular.

Ridings y Stufflebeam (1981) ofrecen un excelente

análisis de la importancia relativa de las normas en diversas tareas evaluativas, como muestra la tabla 13.1 de las págs. 385-386.

### Definiciones de conceptos fundamentales.

Para guiar el desarrollo de las normas, el JC adoptó ciertas definiciones de los conceptos fundamentales. Definió la evaluación como la investigación sistemática del valor o mérito de algo. Las normas se definieron como principios para medir el valor o la calidad de una evaluación. El Joint Committee definió los programas, proyectos y materiales de instrucción para la evaluación de la manera siguiente:

Evaluaciones de programas: Son evaluaciones mediante las cuales se miden las actividades educativas que proporcionan servicios de manera continua.

Evaluaciones de proyectos: Son evaluaciones de las actividades implicadas en el desempeño de una tarea específica en un periodo definido de tiempo. Una diferencia entre un programa y un proyecto es que el primero debe continuar durante un periodo indefinido, mientras que el segundo es de corta duración.

Evaluaciones de materiales: Son evaluaciones mediante las cuales se mide el mérito o valor de los artículos físicos relacionados con el contenido, incluidos libros, guías curriculares, películas, cintas y otros productos educativos tangibles. (J.C., 1988, pp 37-38)

### Organización de las Normas.

El JC identifica cuatro criterios para evaluar la educación: utilidad, viabilidad, legitimidad y exactitud. Cada norma ayuda a definir una de las cuatro características, muchas de ellas se pueden aplicar a más de una,



aunque el JC las ha agrupado en la que considera principal de cada norma.

La primera categoría, utilidad, comprende las normas de evaluación necesarias para que ésta sea informativa, realista y transmisible. Estas normas requieren que los evaluadores se familiaricen con sus audiencias, se percaten de las necesidades de información de éstas, elaboren evaluaciones que respondan a tales necesidades y remitan de manera clara la información adecuada cuando sea necesaria. Las normas de utilidad, se ocupan de determinar si una evaluación satisface las necesidades prácticas de información de una audiencia. Sobre todo, la utilidad se relaciona con el servicio que presta una determinada evaluación a una determinada audiencia.

Una evaluación debe estar dirigida a aquellas personas y grupos que estén relacionados con lo que se está evaluando o que sean sus más directos responsables. Debe ayudarles a identificar y examinar lo bueno y lo malo de ese objeto. Debe poner énfasis en plantearles las cuestiones de mayor importancia. Debe proporcionarles informes claros de un manera oportuna. Y, en general, debe facilitar no sólo informaciones acerca de virtudes y defectos, sino también soluciones para mejorar tanto el proceso como el resultado. (Stufflebeam y Sinkfield, 1987)

La segunda categoría, viabilidad, incluye las normas que reconocen que una evaluación educativa debe ser factible. Así, una preocupación es que el diseño de la evaluación sea operativo en el ambiente real en que se ha de aplicar y otra, es que la evaluación sólo consuma el material y tiempo necesarios para lograr sus propósitos. En suma, la viabilidad de las normas requiere que las evaluaciones sean realistas, prudentes y económicas. Debe emplear procedimientos evaluativos que puedan ser utilizados sin problemas. Debe tomar en consideración y aplicar controles razonables sobre las fuerzas políticas que

puedan inmiscuirse en la evaluación. Y deben ser desarrolladas de un modo eficiente.

La tercera categoría, legitimidad o corrección, incluye las normas que reflejan cómo las evaluaciones educativas afectan al ser humano de distintas maneras. Las normas de este grupo sirven para asegurar que se protejan los derechos de las personas afectadas por una evaluación. Estas normas requieren que aquéllos que dirigen las evaluaciones se preocupen por la libertad de información y la protección de los sujetos. En este grupo de normas se exige el respeto a los derechos de los demás y que se cumplan con los principios e ideales de los grupos profesionales de referencia. En conjunto, las normas de legitimidad requieren que las evaluaciones se realicen legalmente, con ética y con el debido respeto hacia el bienestar de quienes participan en la evaluación, así como de aquéllos afectados por los resultados. Debe estar basada en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados. Además, debe proporcionar un informe equitativo que revele todas las virtudes y defectos del objeto.

La cuarta categoría, precisión o exactitud, incluye aquellas normas que determinan si una evaluación ha producido la información técnicamente adecuada y que las conclusiones se ajusten de forma lógica a los datos. Esta categoría incluye aquellas normas cuya intención es asegurar que una evaluación revele y proporcione la información adecuada acerca de las características del objeto de estudio y determinar su mérito o valor. Tener en cuenta las 11 normas de esta categoría proporciona una visión adecuada de la validez total de la evaluación.

Una revisión de las normas señaladas sugiere que algu-

nas son relativamente específicas para evaluación, mientras que otras son concreciones de normas profesionales más generales. Esta combinación refleja la creencia del JC de que las normas se deben seleccionar si se relacionan con problemas persistentes e importantes de la evaluación, sin importar que sean o no únicas en evaluación.

En total, las 30 normas proponen una filosofía del trabajo evaluativo. Estas, definen lo que el JC considera como principios que deben guiar y regir los esfuerzos de la evaluación; también ofrece sugerencias prácticas para observar estos principios.

Inevitablemente, los esfuerzos para ajustarse a ciertas normas irán en detrimento de otras y se precisarán decisiones de selección. Los evaluadores necesitarán reconocer y tratar tales conflictos.

#### Establecimiento de prioridades.

El Comité decidió presentar los cuatro grupos de normas en un orden concreto: de utilidad, viabilidad, corrección y exactitud. Al tomar la decisión de evaluar, hay que ver primero si los hallazgos (si se obtienen) serán útiles, antes que comenzar sólo con la garantía de que la información será técnicamente correcta. Si no hay perspectivas de utilidad, no hay necesidad de llevar a cabo un diseño cuidado que pueda producir una información sólida.

#### Limitaciones de las Normas.

El Comité Conjunto hace notar que la edición de las Normas es una primera aproximación que necesita ser revisada en sucesivas adaptaciones. Además, es preciso reconocer que el desarrollo de las Normas se ha hecho por educadores en EEUU, como señala Sanders (1985), con una perspectiva cultural acerca de la evaluación que puede diferir de la de educadores de otros países.

### Validez de las Normas del Joint Committee.

En el corto tiempo transcurrido desde que se publicaron las "Normas para la Evaluación de Programas" ha surgido una gran cantidad de información referente a su validez.

Stufflebeam, desde su perspectiva de Presidente del JC ha seguido trabajando en las Normas. Convencido de que son un intento válido de ofrecer a los evaluadores y usuarios, una guía autorizada para mejorar la evaluación de programas en educación, desea abrir una base de comunicación e investigación acerca del establecimiento de normas profesionales. Para ello, ha publicado diversos artículos (Stufflebeam 1983, 1987, 1988) recogiendo las críticas emitidas a las Normas del Comité.

Una base para revisar y mejorar las Normas se encuentra en el número de mayo de 1981 de la revista "Evaluation News". En general, los críticos encuentran que responden a una necesidad real de calidad. Sin embargo, también señalan la necesidad de futuras comprobaciones y revisiones. Ocasionalmente, lo que un crítico ve como punto fuerte es visto por otro como un fallo. Así, se alaba la recomendación de la norma que se refiere a clasificar la audiencia mientras que otros lo citan como un ejemplo de sobre-especificación. Parece evidente que todas las críticas son teóricas y ninguna de ellas se refiere al uso real de las mismas, aunque varios autores recomiendan que sean comprobadas aplicándolas a diferentes contextos y situaciones evaluativas.

La mayor parte de los comentarios se refieren al contenido de las Normas, señalando alabanzas del documento. Entre los aspectos positivos se señalan los siguientes;

-La recomendación de las Normas es realista, práctica, útil y favorece su aceptación.

-El documento está dirigido a una audiencia variada y proporciona un instrumento comprensible, útil y conciso para una práctica correcta.

-El campo de las normas incluye;

- un gran número de conceptos clave
- ofrece variadas sugerencias
- incluye variedad de métodos
- se centra en gran variedad de situaciones de evaluación
- ilustra una serie de situaciones realistas e interesantes
- y confronta realidades políticas

A pesar de la evaluación positiva general del contenido de las Normas, los autores incluyen también críticas. Se señala el problema de conflictos entre diferentes normas y se observa que el JC no ofrece suficientes orientaciones sobre cómo identificar y dirigir estos problemas. Stake (1981) señala que las Normas son insuficientes para identificar ejemplos de mala práctica evaluativa. También señala el que no reflejen los problemas evaluativos de zonas rurales o de otros países. Varios autores exigen que se requiera explícitamente el diagnóstico de necesidades (Needs Assessment) como una parte obligada de cada evaluación.

La esencia de estas críticas es, para Stufflebeam (1983), que el campo de temas tratados y practicados debe ser ampliado. En general, las críticas sobre el contenido de las Normas son de carácter constructivo y señalan posibilidades para su mejoramiento. Sugieren añadir nuevas normas y materiales ilustrativos así como la modificación de alguna de las ya formuladas.

Ridings (1980), señala que es fundamental que se revisen periódicamente para que sus efectos negativos sean minimizados. Otros autores señalan que las Normas pueden

ofrecer muchos beneficios;

- como marco para juzgar evaluaciones.
- como contenido para la enseñanza.
- guía para desarrollar programas de entrenamiento.
- guía para el desarrollo de test estandarizados.
- un marco para desarrollar contratos de evaluación
- un estímulo para dirigir y utilizar mejor la evaluación,
- y empuje para desarrollar la integridad de los evaluadores.

Aunque alguno de estos fines podrían resultar controvertido, en general, presentan un panorama positivo de los efectos potenciales de las Normas de evaluación. En el lado negativo, Stake (1981) sugiere que las Normas pueden constreñir la creatividad e incluso especula que se puede negar injustamente a los particulares el privilegio de practicar la evaluación.

Dado que las normas para la evaluación son necesarias, y que su aceptabilidad en el campo depende de la credibilidad del proceso en el que fueron desarrolladas es crucial que el Comité las revise periódicamente y cuando sea necesario modifique la estructura del proceso de establecimiento de normas. En general, los autores analizados por Stufflebeam (1983) creen que las Normas poseen alta credibilidad y reconocen que el Comité hizo un uso correcto de diverso número de consultores. Sin embargo, algunos autores han señalado deficiencias en esta área. Especialmente dicen que los miembros y sus patrocinadores no representan ciertos grupos. Verdaderamente, el JC debe asegurar que todos los grupos sociales estén adecuadamente representados en el establecimiento de normas.

Ninguno de los artículos hace referencia al uso real de las Normas, sin embargo ofrecen recomendaciones para ello. Linn (1981) propone que se apliquen en medios de educación no formal y en otros países, como medio para

evidenciar las limitaciones de las presentes Normas.

Los comentarios incluidos aquí sobre contenido, racionalidad, estructura y uso de las Normas, señalan que el trabajo del JC es respetado y apreciado pero se considera incompleto.

Stufflebeam (1983) propone las siguientes áreas prioritarias para mejorar los aspectos señalados anteriormente;

En el área de contenido :

- 1) Búsqueda e identificación de caminos que conduzcan a solucionar los conflictos entre normas.
- 2) Desarrollo de una norma que requiera el uso del diagnóstico de necesidades en evaluación.
- 3) Desarrollo de materiales audiovisuales para entrenar a las audiencias no técnicas en la comprensión y uso de las Normas.

Respecto a la racionalidad, ha llegado la hora de dialogar entre los grupos preocupados por el establecimiento de normas. Stufflebeam (1983) propone una conferencia internacional para examinar la situación actual en los esfuerzos en el establecimiento de normas. También, para difundir investigaciones y promover áreas de futuras colaboraciones.

En lo referente a la estructura del proceso, el JC debería responder a las críticas en este sentido considerando la ampliación de sus miembros para reflejar mejor perspectivas no representadas ahora. También debería considerar otros medios para incrementar la comunicación.

Y, finalmente, pensando en el uso de las Normas, Stufflebeam (1983) propone que el Comité anime a comprobarlas con variedad de propósitos, especialmente en otros países.

En definitiva, Stufflebeam asegura que el feedback es un medio vital para determinar las necesidades que existen y potenciar el desarrollo de la profesión, e invita a

abrir la puerta para la cooperación internacional en la materia.

Stufflebeam (1988) hace una síntesis de los siguientes estudios que se han hecho sobre las normas; Bunda (1982), Impara (1982), examinaron la congruencia entre las "Normas para la Evaluación de Programas" y los principios de medición incluidos en las "Normas para las Pruebas pedagógicas y psicológicas" (APA 1974) y concluyeron, de forma independiente, que existe gran consistencia entre los dos tipos de normas.

Wildemuth (1981) remite a una bibliografía revisada de cinco fuentes diferentes para cada norma; estas referencias ayudan a confirmar la validez teórica de las Normas.

Stake (1981) observó que el Comité había prestado mucha atención a las normas de evaluación, pero les urgía a una revisión cuidadosa de sus críticas. Ofreció un análisis en este sentido y cuestionó si el campo de la evaluación había madurado suficientemente para garantizar el desarrollo y uso de las normas.

Varios evaluadores de otros países han examinado las Normas para su aplicación fuera de Estados Unidos;

Nevo (1982) y Straton (1982) en Israel y Australia respectivamente, concluyeron que aunque contienen buenos consejos, se refieren a una situación propiamente americana, diferente a la de sus propios contextos nacionales.

Lewy (1983) en Israel, afirma que proporcionan líneas generales tan útiles para los evaluadores israelíes como para los estadounidenses pero formula preguntas acerca de sus planteamientos teóricos y critica su falta de concreción.

Scheerens y van Seventer (1983) vieron en las Normas una contribución práctica a la necesidad de promocionar y profesionalizar la práctica de la evaluación.

Como señala Stufflebeam (1988), por encima de las diferencias, el principal valor de las normas fuera de Estados Unidos parece consistir en que resulta una refe-



rencia útil para el estímulo al debate sobre la necesidad de profesionalizar la evaluación y la gama de temas que deben considerarse.

La literatura revisada indica para Stufflebeam que el apoyo a las normas es considerable. Se juzgan portadoras de contenidos correctos, se ha demostrado que son aplicables en una amplia variedad de situaciones en Estados Unidos. Han sido utilizadas con éxito y están pensadas para realizar revisiones sobre ellas. Pero, de ningún modo constituyen una panacea. Su utilidad es limitada, especialmente fuera de Estados Unidos y varios de sus aspectos son susceptibles de revisión.

### Otras series de normas.

--Evaluation Research Society Standards for Program Evaluation. (ERS 1980)

Son 45 normas, agrupadas en 6 fases siguiendo el proceso de la evaluación;

- Formulación y negociación (12)
- Estructura y diseño(6)
- Recogida de datos y preparación (12)
- Análisis de los datos e interpretación (9)
- Comunicación y conclusiones (10)
- Utilización (6)

Estas normas pueden aplicarse a gran variedad de tipos de evaluaciones, pero los autores no ofrecen ejemplos de prácticas adecuadas que podrían usarse para lograr cada norma, prefiriendo que ellas surjan de los propios intentos de aplicación.

--Standards for Audits of Governmental Organizations, Programs, Activities and Functions (GAO Standards, 1981).

Estas normas nacieron con la finalidad de controlar los programas que utilizan fondos del gobierno. Están organizadas siguiendo tres criterios; finanzas y adaptación a las leyes, economía y eficacia y resultados del programa.

--The Office of Special Education (OSE), sugiere la siguiente guía para valorar la adecuación de los diseños de evaluación de programas (U.S. Department of Education, 1981)

Un diseño de evaluación debe especificar;

- a.- Metodología evaluativa apropiada para juzgar el éxito de cada componente del diseño.
- b.- El tipo de datos a recoger para cada apartado.
- c.- Los criterios utilizados para evaluar los

resultados del proyecto.

- d.- Los procedimientos para medir el nivel de competencia dentro de un proyecto.
- e.- El método para medir la contribución del proyecto;
  - 1. Para descubrir las necesidades de los alumnos en orden a conseguir trabajo.
  - 2. La duración del servicio; y
  - 3. La competencia alcanzada a juicio de los que les contratan.
- f.- El método para medir la eficacia y eficiencia del uso de los recursos del proyecto.
- g.- El método para medir el impacto del proyecto en relación con otros dentro de la institución y de la comunidad.
- h.- Una evaluación anual del progreso en alcanzar los objetivos.
- i.- Una evaluación anual sobre la eficacia del proyecto para alcanzar los fines propuestos.
- j.- La evaluación final del efecto del proyecto en las personas atendidas, incluyendo a los miembros de los grupos tradicionalmente poco representados.

#### Consideraciones para seleccionar normas de evaluación.

Puesto que hay series de normas diferentes para elegir (en realidad, no tantas) se han de seleccionar en concordancia con el propósito y el contexto de la evaluación. Brinkerhoff (1985), ofrece la siguiente lista de aspectos a considerar al seleccionar las series de normas:

##### I. Contenido de las normas.

- A. Autoridad
- B. Campo
- C. Documentos de apoyo

## II. Uso de las normas

- A. Papel
- B. Promoción, asesoramiento y obligatoriedad
- C. Uso legal
- D. Control del uso de las normas.

Dentro de cada apartado incluye una serie de preguntas para responder al aspecto tratado.

### Críticas al establecimiento de normas.

Algunos autores (Cronbach et al., 1980; Stake, 1981) han criticado la racionalidad de los esfuerzos realizados por el establecimiento de series de normas al considerarlo prematuro para el desarrollo actual de la evaluación educativa, aunque reconocen que hay un gran acuerdo hacia su campo y contenido. Este acuerdo sólo se puede encontrar según Schwandt y Halpern (1988) en el plano teórico y por ello, afirman que será difícil establecer series de normas con autoridad en otros niveles. Por ejemplo, en la norma del JC que pide que la información sea apropiada y sistemática, caben interpretaciones muy particulares de estos términos. Términos que en todas las series se encuentran vagamente definidos.

Guba (1988) afirma que todas las series de normas están ligadas íntimamente a un particular paradigma, lo que prima su utilización en unas evaluaciones frente a otras.

En todo caso, el establecimiento de normas de evaluación siempre contará con partidarios y detractores. Por el momento, el esfuerzo del Joint Committee, es reconocido por todos como el más importante. Sin embargo, el asunto clave está para Talmage (1982) en si la evaluación de programas necesita o no una guía externa para conducir la evaluación, los posibles efectos negativos de las normas impuestas y si éstas mejoran o no calidad de la evaluación. Si las normas llegan a ser más que una guía, ¿serán certificación oculta?

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ALKIN, M.C. (1975). Evaluation: Who needs it? Who cares?. Studies in Educational Evaluation, vol 1, n 3. Pergamon Journals Ltd.

APA / AERA (1985). Standards for educational and psychological testing. Washington: APA

BERNSTEIN, I. y FREEMAN, H.E. (1975). Academic and entrepreneurial research New York. Russell Sage.

BORUCH, F.R. y CORDRAY, D.S. (1980). An Appraisal of Educational Program Evaluations: Federal, State and Local Agencies.

BRINKERHOFF, R.O., BRETHOWER, D.M., HLUCKYJ, T. y NOWAKOSKI, J.R. (1985). Program Evaluation: A Practitioners' Guide for Trainers and Educators. Boston: Kluwer-Nijhoff.

BUNDA, M. (1982). Concerns and techniques in feasibility Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education. New York.

CAMPBELL, D.T. y STANLEY, J.C. (1966). Experimental and Quasi-experimental Design for Research. Chicago: Rand McNally.

COOK, T.D. y CAMPBELL, D.T. (1979). Quasi-experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings. Chicago: Rand McNally.

COOK, T.D. y GRUDER, C.L. (1978). Metaevaluation Research. Evaluation Quarterly, 2, 5-51.

COOK, T.D. y SHADISH, W.R. (1986). Program Evaluation: The Worldly Science. Evaluation Studies Review Annual (1987), Vol 12, 31-70.

CRONBACH, L.J., AMBRON, S.R., DORNBUSCH, S.M., HESS, R.D., HORNIK, R.C., PHILLIPS, D.C. WALKER, D.F. y WEINER, S.S. (1980). Toward Reform of Program Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.

CHELIMSKY, E. (1987). What have we learned about the politics of program evaluation? Educational Evaluation and Policy Analysis, 9, 3.

GLASS, G.V. et al. (1981). Meta-analysis in Social Research. California, Sage: Beverly Hills.

GLASS, G.V. y ELLET, F.S. (1980). Evaluation Research. Annual Review of Psychology, 31, 221-228.

GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1984). Ethnography and Qualitative Design in Educational Research. New York: Academic Press.

GRONLUND, N.E. (1985). 5 ed. Measurement and Evaluation in Teaching. MacMillan Publishing.

GUBA, E.G. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquires. Educational Communication and Technology Journal, 29, 75-92

GUBA, E.G. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalística. En Gimeno, J. y Pérez A. (Eds.) (2ª ed.). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.

GUBA, E.G. (1988). Foreword. En TH.A. Schwandt y E.S. Halpern (1988). Linking Auditing and Metaevaluation. Enhancing Quality in Applied Research. Newbury Park: Sage.

GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1981). Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches. San Francisco: Jossey-Bass

GUBA, E.G. y STUFFLEBEAM, D.L. (1969). Evaluation: The process of stimulating, aiding and abetting insightful action. Paper presented at the 2nd Phi Delta Kappa National Symposium.

HOUSE, E.R. (1980). Evaluation with Validity. Newbury Park, California: Sage.

IMPARA, J.C. (1982). Measurement and the utility standards. Paper presented at the annual meeting of the NCME. New York.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981). Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials. New York: McGraw-Hill. (Trad. esp. 1988. México: Trillas.)

KERLINGER, F.N. (1973). Foundations of Behavioral Research. New York: Holt Rinehart.

KING, J.A. (1988). Research on Evaluation Use and its Implications for Evaluation Research and Practice. Studies in Educational Evaluation, 14, 285-299

KRATHWOHL, D.R. (1985). Social and behavioral science research. San Francisco: Jossey-Bass.

LANDSHEERE, G. (1985). Diccionario de la evaluación y de la investigación educativa. Oikos- Tau.

LEWY, A. (1983). Evaluation standards: Comments from Israel. Boston: Meeting of the A.E.R.A.

LINCOLN, Y.S. y GUBA, E.G. (1985). Naturalistic Inquiry. California: Sage.

LINN, M. (1981). Standards of evaluating out-of-school learning. Evaluation News, 2 (2), 171-176.

MADAUS, G.F. et al. (1983). Evaluations Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff.

NEVO, D. (1982). Applying the evaluation standards in a different social context. Paper presented at the 20th Congress of the International Association of Applied Psychology. Edinburgh, Scotland.

PATTON, M.Q. (1985). Evaluation for Utilization. En T. Husén y T.N. Postlethwaite (Eds). International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon.

PATTON, M.Q. (1988). Six honest serving men for education. Studies in Educational Evaluation, 14, 301-327.

POSAVAC, E.J. y CAREY, R.G. (1989). Th. ed. Program Evaluation. Methods and Case Studies. New Jersey: Prentice Hall. Englewood Cliffs.

RIDINGS, J.M. (1980). Standards Setting in Accounting and Auditing: Considerations for Educational Evaluation. Kalamazoo: Western Michigan University.

RIDINGS, J.M. y STUFFLEBEAM, D.L. (1981). The project to develop standards for educational evaluation: Its past and future. Stud. Educ. Eval. 7, 3-16.

ROSSI, P. (Ed) (1982). Standards for evaluation practice. New Directions for Program Evaluation, 15. San Francisco: Jossey-Bass.

ROTGER AMENGUAL, B. (1989). Evaluación formativa. Madrid: Cincel.

SANDERS, J.R. (1985). Evaluation Standards. En T. Husén y T.N. Postlethwaite (Eds) International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon.

SANDERS, J.R. y NAFZINGER, D.H. (1974). A Basis for Determining the Adequacy of Evaluation Designs. Kalamazoo: Western Michigan University.

SCHEERENS, J. y VAN SEVENTER, (1983). Political and organizational preconditions for application of the standards for educational evaluation. Boston: Annual meeting of the AERA.



SCHWANDT, TH.A. y HALPERN, E.S. (1988). Linking Auditing and Metaevaluation. Enhancing Quality in Applied Research. Newbury Park: Sage

SCRIVEN, M. (1967). The Methodology of Evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. Chicago: Rand McNally.

SCRIVEN, M.S. (1969). An introduction to meta-evaluation. Educational Product Report, 2, 36-38.

SCRIVEN, M.S. (1974). Standards for the Evaluation of Educational Programs and Products. En Borich, G. (Ed). Evaluating Educational Programs and Products. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.

SCRIVEN, M.S. (1984). Evaluation Ideologies. En Conner et al (1984). (Eds.) Evaluation Studies Review Annual, vol 9. Beverly Hills: Sage.

SHADISH, W.R. (1988). Sources of Evaluation Practice. Needs, Purposes, Questions and Technology. En W.R. Shadish y CH.S. Reichardt (1987)(Eds). Evaluation Studies Review Annual, vol 12. Beverly Hills: Sage.

SHADISH, W.R. y REICHARDT, CH.S. (1987). (Eds.) Evaluation Studies Review Annual. Vol 12. Beverly Hills: Sage

SMITH, J.K. y HESHUSIUS, L. (1986). Cloosing down the conversation: The end of quantitative-qualitative debate among educational inquirers. Educational Researcher, 15, 4-12

STAKE, R.E. (1967). The Countenance of Educational Evaluation. Teacher's College Record, 68, 523-540.

STAKE, R.E. (1969). Evaluation design, instrumentation, data collection and analysis of data. En Davis (1969). Educational Evaluation. State Superintendent of Public Instruction. Columbus, OH.

STAKE, R.E. (1970). "Objectives, Priorities, and other Judgement Data". Review of Educational Research, 40 (2), 181-212.

STAKE, R.E. (1981). Setting Standards for Educational Evaluators. Evaluation News, 2, (2), 148-152.

STRATON, R.B. (1982). Appropriateness and potential impact of programme evaluation standards in Australia. 20th Congress of Applied Psychology. Edimburgo.

STRAW, R.B. y COOK, T.D. (1985). Metaevaluation. En Husén y Postlethwaite (Eds). International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon.

STUFFLEBEAM, D.L. (1968). Evaluation as enlightenment for decision making. Columbus: Ohio State University, Evaluation Center.

STUFFLEBEAM, D.L. (1974). Metaevaluation. The Evaluation Center. Kalamazoo: Western Michigan University Press.

STUFFLEBEAM, D.L. (1978). Metaevaluation: An Overview. Evaluation and the Health Professions, 1 (2), 17-43.

STUFFLEBEAM, D.L. (1981). Metaevaluation: Concepts, standards and uses. En R.A. Berk (Ed). (1982) Educational Evaluation Methodology: The State of the Art. Baltimore, Johns Hopkins. University Press.

STUFFLEBEAM, D.L. (1983). Evaluations Models: View Points on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer-Nijhof

STUFFLEBEAM, D.L. (1987). Professional Standards for Assuring the Quality of Educational Program and Personal Evaluations. International Journal of Educational Research, vol 11, 1, 125-143.

STUFFLEBEAM, D.L. (1988). Normas para evaluadores. En R.Pascual (Coord.) La gestión educativa ante la innovación y el cambio. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.

STUFFLEBEAM, D.L.; FOLEY, W.J.; GEPHART, W.J.; GUBA, E.G.; HAMMOND, R.L.; MERRIMAN, H.O. y PROVUS, M.M. (1971). Educational Evaluation and Decision Making. Itasca, Illinois: Peacock.

STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Temas de educación. Paidós /Mec. (Edición original inglesa 1985)

TALMAGE, H. (1982). Evaluation of Programs. En H.E. Mitzel (Ed). Enciclopedia of Educational research. Fifth Ed. New York: MacMillan.

WILDEMUTH, B.M. (1981) A bibliography to accompany the Joint Committee's Standards on educational evaluation. Princenton, N Y: Educational Testing Service.

WORTHEN, B.R. (1974). A look at the mosaic of educational evaluation and accountability. Portland, OR: Norwest Regional Educational Laboratory.

WORTHEN, B.R. y SANDERS, J.R. (1987). Educational Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines. New York: Longman.

### 3. EVALUACION DEL CONTEXTO

## EVALUACION DEL CONTEXTO

Stufflebeam et al. (1971) en el desarrollo de su modelo de evaluación CIPP hacen un especial hincapié en la evaluación del contexto definiéndola como la fase planificadora de toda evaluación. Considerando que la evaluación debe proporcionar la información que necesitan los que toman las decisiones, la evaluación del contexto proporcionará información al servicio de las decisiones de planificación.

El objetivo de la evaluación del contexto señalado por Stufflebeam y Shinkfield (1987) será el de "definir el contexto institucional, identificar la población objeto de estudio y valorar sus necesidades, identificar las oportunidades de satisfacerlas y juzgar si los objetivos propuestos son lo suficientemente coherentes con las necesidades valoradas". (p.194)

Para Avolio de Cols (1987), el principal objetivo de la evaluación de contexto es obtener información sobre la situación y realizar un diagnóstico a partir del análisis de necesidades y problemas existentes.

Gephart (1975) hablando de la evaluación del contexto propuesta por Stufflebeam et al. (1971), afirma que sirve para determinar la congruencia que existe entre los objetivos aceptados por el sistema educativo y sus logros reales, y también para identificar los nuevos datos del entorno a la institución que puedan requerir considerar objetivos adicionales.

La principal orientación de la evaluación del contexto es identificar las virtudes y defectos de algún objeto, como una institución, un programa, una población escogida o una persona y proporcionar una guía para su perfeccionamiento. Los principales objetivos de este tipo de estudio son la valoración del estado global del objeto, la identificación de sus deficiencias, el diagnóstico de los

problemas cuya solución pueda mejorar el estado del objeto y, en general, la caracterización del marco en que se desenvuelve el programa. Una evaluación del contexto también está destinada a examinar si las metas y prioridades existentes están en consonancia con las necesidades que deben satisfacer. Cualquiera que sea el objeto central, los resultados de una evaluación de contexto deben proporcionar una base sólida para el ajuste o establecimiento de metas y prioridades y para la designación de los cambios necesarios.

Una evaluación del contexto puede tener muchas finalidades. Constituye un medio para que un distrito escolar se comunique con su público con el fin de alcanzar una visión compartida de sus oportunidades y necesidades prioritarias. Puede ser utilizada para convencer a una agencia de subvenciones de que el proyecto propuesto se refiere a una área de urgente necesidad. Puede ser utilizada para formular objetivos referentes al desarrollo del personal y/o la revisión del currículum. Puede ser utilizada para seleccionar escuelas concretas que necesiten una ayuda prioritaria. Estos, son algunos ejemplos de cómo una evaluación del contexto puede ayudar a los individuos y grupos a establecer prioridades en los trabajos de perfeccionamiento. También puede utilizarse más tarde, cuando es necesario valorar lo que se ha conseguido a través del perfeccionamiento del proyecto; una base para juzgar los resultados consiste en valorar si responden adecuadamente a las necesidades identificadas durante la evaluación del contexto. Finalmente, la evaluación del contexto es un medio pertinente para defender la eficacia de las propias metas y prioridades. (Stufflebeam y Shinkfield, 1987)

Aun siendo el propósito inicial de la evaluación del contexto el señalamiento de los objetivos del programa (Pérez Gómez, 1983) y la perspectiva institucional (Stufflebeam et al. 1971), el propio Stufflebeam (1985, 1987)

amplía sus posibilidades, aplicándola a cualquier objeto y en marcos de educación no formales.

Podemos aplicar la evaluación del contexto antes de tener un proyecto diseñado. El primer paso será determinar la necesidad del proyecto, después analizaremos sus características. No podemos estar seguros, dicen Stufflebeam y Shinkfield (1987), de que nuestras metas son válidas antes de compararlas con las necesidades de la gente a la que pretendemos servir.

En definitiva, la evaluación de contexto es el proceso de recogida de información sobre un objeto particular, con técnicas específicas que permitan hacer aflorar las necesidades o problemas existentes comparándolas a algo; a las metas o expectativas de las personas afectadas, a los fines de una institución, con los objetivos de un proyecto futuro o con los de uno ya en desarrollo con intención de adaptarlo.

Sin embargo, evaluar el contexto añade dificultades a las implícitas en todo proceso de evaluación; Gephart (1975) señala algunas:

- La necesidad de hacer cosas para mejorar las condiciones en que viven las personas es tan obvia que parece un error emplear parte de los recursos en lo que no constituya un servicio directo.

- La información es poder, y contar con evidencias válidas sobre algo puede ser utilizado para forzar decisiones.

- Ante la confusión existente en torno a las funciones de la evaluación se pueden crear expectativas poco realistas sobre ella.

- El entorno educativo tiene un fuerte componente político y el llegar a un consenso puede resultar dificultoso.

Estas y otras facetas pueden condicionar el objetivo

de la evaluación y la libertad para desarrollarla. En todo caso hemos de tenerlas en cuenta tanto a la hora de diseñarla como en su desarrollo.

Randall (1969), siguiendo la concepción evaluativa de ayuda para la toma de decisiones, opina que éstas son más eficaces cuando se basan en la mejor información suministrada en el tiempo adecuado. La evaluación del contexto debe proporcionar información para dos tipos de decisiones fundamentales;

- La primera, es la selección de los componentes del problema que quiere ser resuelto y su priorización.
- La segunda, es la selección de estrategias para la solución del problema.

Una causa frecuente del fracaso de muchas tareas de planificación reside en la incapacidad para priorizar los relativamente pocos problemas que se podrán tratar. En el segundo tipo de decisiones se trata de seleccionar las estrategias más apropiadas de entre las disponibles a la vista de los recursos reales.

Stufflebeam et al. (1971) hablan de dos tipos de evaluación del contexto;

- La de contingencia, busca oportunidades e investiga fuera del sistema para promover mejoras dentro de él; por ej; las actitudes de la comunidad. Este modo de evaluación del contexto tiende al futuro, estudia y proyecta las necesidades y valores sociales, las tendencias políticas, desarrollo económico, estadísticas de población, etc.
- La de congruencia compara los logros reales y los intentados. Sirve de monetización del sistema para saber si se alcanzaron los objetivos propuestos. El conocimiento de la discrepancia nos informará de las necesidades no cubiertas y del modo de satisfacerlas. (Miller y Sellar, 1985).

Operacionalmente y refiriéndose al marco institucional, deben darse los dos tipos de forma simultánea, conocer si los fines y valores son alcanzados (ev. de la congruencia) y si en una sociedad de cambios rápidos e inestabilidad esos fines deben ser modificados (evaluación de la contingencia). La primera, investiga la conformidad y la última la capacidad de mejora.

Los dos modos de evaluación de contexto constituyen una estructura cíclica de desarrollo y mejora.

Dressel (1976) también se refiere a la evaluación de contexto como fase planificadora de toda evaluación. Esta planificación comprende la determinación de necesidades o deficiencias y el establecimiento de nuevos objetivos para subsanarlas. Facilita las decisiones requeridas en las primeras etapas de desarrollo de un nuevo programa o de revisión de uno ya existente. Incluye:

- Definir y descubrir el ambiente, el contexto (condiciones reales y deseadas, elementos que requieran ajustes)

- Identificar necesidades no cubiertas, oportunidades y recursos disponibles y necesarios.

- Identificar y diagnosticar causas de deficiencias en cubrir las necesidades o en usar las oportunidades (incluyendo ambiente, personal y materiales)

- Establecer deficiencias previstas para el futuro considerando las relaciones posibles entre lo deseable, posible y probable. (Es la llamada por Stufflebeam evaluación de la contingencia.)

Stufflebeam (1985) desarrolla una guía para comprobar qué tipo de evaluación es preciso llevar a cabo. Realizaremos una evaluación de contexto cuando se den alguno de estos indicadores;

- Hay necesidad de investigar situaciones de desigualdad.



- Se quiere evaluar el estado de la institución.
- Los resultados son insatisfactorios.
- Los fines y objetivos de una institución necesitan ser adaptados.
- Es necesario revisar la acreditación.
- Una agencia requiere una evaluación de necesidades.
- Debe confirmarse el éxito de un proyecto antes de institucionalizarlo.

Indicadores de que la evaluación de contexto puede ser prematura o innecesaria:

- Hay suficiente información sobre el problema.
- Un proyecto está ya en marcha y necesita completar su ciclo antes de volver a cuestionarse lo que necesita.

### Metodología de la evaluación del contexto.

Se pueden emplear muchas técnicas para evaluar el contexto. El punto de partida más común es entrevistar a los clientes del estudio con el fin de tener acceso a sus puntos de vista acerca de las virtudes, los defectos y los problemas. Las audiencias, las reuniones de la comunidad y las consiguientes entrevistas estarán destinadas a generar hipótesis acerca de los cambios necesarios.

Los informes ya existentes deben ser examinados para identificar los modelos de trabajo y la información previa. Puede aplicarse también un test diagnóstico especial. A lo largo del estudio, un comité asesor representativo de los diversos grupos de clientes puede intervenir en la clarificación de las cuestiones evaluativas y en la interpretación de los resultados. Una técnica que tienda al consenso, como la Delphi (a la que nos referiremos posteriormente), puede utilizarse para asegurar acuerdos acerca de las necesidades prioritarias.

Se incluirán análisis cuantitativos y proyecciones de

datos disponibles, estudios de campo con muestras representativas de los distintos estratos de la población y análisis cualitativos de las aportaciones de mesas redondas, paneles de expertos, entrevistas con personalidades, etc.

La utilización y análisis de indicadores socio-económicos, demográficos, históricos, culturales y políticos es metodológicamente indispensable para el análisis de la realidad social.

### Diseño de evaluación del contexto.

Stufflebeam et al. (1971) proponen un procedimiento para el desarrollo de la evaluación del contexto siguiendo unos pasos que aquí reseñamos esquemáticamente y que corresponden en realidad a cualquier tipo de evaluación:

El primer paso se refiere a la especificación de los requerimientos de la evaluación; identificar el objeto a evaluar, fijar sus límites, establecer los niveles de decisión a los que hay que servir, identificar sus objetivos, identificar los documentos y fuentes de información y las cuestiones a las que va a contestar la evaluación.

El segundo paso corresponde a la recogida de la información, es importante que las fuentes de información, los sistemas de muestreo empleados, los instrumentos utilizados estén claramente definidos e identificados.

La organización y almacenamiento de la información es la siguiente fase y su importancia radica en la necesidad de disponer de información válida y de fácil acceso como soporte de todo el proceso.

Y la cuarta y última fase, el análisis de la información, es la tarea más compleja y requiere la colaboración de todos los implicados. El informe final debe incluir recomendaciones de cambio y los datos que las sustentan.

Las actividades de evaluación del contexto están

llamadas a desempeñar funciones de apoyo imprescindibles en la toma de decisiones. Tienen la finalidad de aportar información significativa que permita toma decisiones mejor fundadas entre opciones o alternativas más o menos explícitas. Estas decisiones, apoyadas por tales evaluaciones, pueden referirse a opciones de muy distinta naturaleza: identificación y jerarquización de problemas y formulación de los objetivos concretos (opciones de política); soluciones alternativas a problemas particulares (alternativas de diseño de programas, de proyectos, de estrategias de acción), modificación o cancelación de las acciones en desarrollo, en relación con estrategias previamente diseñadas (alternativas de acción o de modos de implementación).

Para todo ello, una evaluación apropiada no puede contentarse con medir la magnitud de los problemas, o de los resultados de sus desviaciones con respecto a lo esperado, sino que debe ofrecer, en la medida de lo posible, pistas explicativas respecto a las causas de los problemas para incrementar las posibilidades de éxito de las decisiones y acciones correctivas subsiguientes. (Robirosa, 1986)

### La evaluación del contexto en el Área del Trabajo Social.

La necesidad de evaluar el contexto se está reclamando con fuerza desde el área del Trabajo Social. Marchioni (1987) habla de la necesidad de un estudio metódico, preciso y documentado que asegure una garantía científica en el conocimiento de las situaciones, de los problemas y de las perspectivas de la acción. Sin esta garantía, los trabajos de intervención corren el riesgo de promocionar acciones poco válidas o bien de actuar demagógicamente. (p 85)

La carencia de un diagnóstico que contemple la ubicación del grupo al cual se dirige el proyecto, es

decir, que identifique las principales relaciones que el fenómeno tiene con la sociedad en la cual se origina y las características de esas relaciones, es factor importante en las limitaciones que encontramos tanto en la aplicación como en la utilización de los resultados de la evaluación en los proyectos sociales. La amplia gama de limitaciones a muchos modelos de evaluación proviene en última instancia del olvido de darle un marco de referencia global (la realidad) tanto al proyecto como al acto de evaluación mismo.

Pasamos a la conceptualización del diagnóstico para la intervención social.

### Definición y naturaleza del diagnóstico.

Seguimos los planteamiento de Ander-Egg sobre la intervención social ya que es el autor que mejor ha sistematizado el campo y al que siguen otros autores en publicaciones más recientes (Tejedor, 1985).

Dentro del lenguaje de las ciencias sociales el término diagnóstico tiene un sentido similar al que de ordinario se le da en medicina; averiguación del estado de salud de una persona y, en caso de enfermedad, determinación de los factores de ésta y de las necesidades más urgentes de curación. Todo ello referido en nuestro caso a una comunidad en su conjunto, o a un sector de intervención. En la práctica, es preciso distinguir dos tipos de diagnóstico:

- el diagnóstico preliminar (primera aproximación a la situación problema)
- el diagnóstico resultante de un estudio sistemático.

En cuanto a la naturaleza del diagnóstico social, la misma etimología del término nos permite una primera aproximación a su significado científico: día (a través), gnosis (conocer). Se trata de un conocer a través, de un

conocer por medio de. De ahí que, a modo de síntesis, pueda decirse que el diagnóstico es la conclusión del estudio, investigación o exploración de una realidad, expresada en un juicio comparativo sobre una situación dada.

En términos operativos, el diagnóstico comprende las siguientes tareas:

- . Sistematización de la información y datos sobre la situación problema de una determinada realidad, de cómo se ha llegado a ella y cuáles son las tendencias.
- . Se intenta establecer la naturaleza y magnitud de las necesidades y problemas, y la jerarquización de las mismas en función de ciertos criterios.
- . Comporta el conocimiento de los factores más relevantes dentro de la actividad o aspecto que interesa considerar.
- . Incluye también la determinación de recursos e instrumentos disponibles, en función de la resolución de los problemas y/o la satisfacción de necesidades o carencias detectadas,

Tiene por finalidad;

- . Servir de base para acciones concretas (de un plan, programa o proyecto) conforme a un determinado proyecto político, y
- . Fundamentar las estrategias que se han de expresar en una práctica concreta, conforme a las necesidades y aspiraciones manifestadas por los propios interesados (pueblo, comunidad, grupo, organización, etc.) y la influencia de los diferentes factores que inciden y actúan en el logro de los objetivos propuestos.

Confome a lo dicho, Ander-Egg (1982) define el diagnóstico como el procedimiento por el cual se establece la naturaleza y magnitud de las necesidades y problemas que afectan al aspecto, sector o situación de la realidad social que es el motivo de estudio-investigación, en vista

de la programación y realización de una acción. En el diagnóstico se establece también la jerarquización de las necesidades y problemas en función de ciertos criterios políticos, ideológicos y técnicos. Comporta, asimismo, el conocimiento de las diferentes fuerzas en conflicto y de los factores que actúan de manera favorable, neutra o desfavorable, para alcanzar los objetivos o la finalidad propuesta. También incluye la determinación de los recursos disponibles. Tiene por finalidad servir de base para un hacer (realización de un proyecto o programa) y para fundamentar las estrategias que se han de expresar en una práctica concreta, conforme a las necesidades y aspiraciones manifestadas por los mismos interesados de manera directa y a través de sus organizaciones o asociaciones.

El diagnóstico constituye el nexo entre el estudio-investigación y la programación de actividades. (p. 121).

### Metodología de la intervención social.

La metodología del proceso de intervención implica consideraciones relacionadas con cuatro dimensiones fundamentales;

- el estudio de la realidad, de sus problemas, necesidades, recursos y conflictos.
- la programación de actividades.
- la intervención propiamente dicha, la ejecución o acción social conducida de manera racional y con una determinada intencionalidad.
- la evaluación de la actividad realizada.

Ahora bien, estas cuatro fases llamadas por Ander-Egg, estructura básica de procedimiento, no deben considerarse como una secuencia rígida. Se trata de una guía operativa que debe adaptarse a la dinámica de la realidad social y que admite su entrecruzamiento en determinados momentos. Pero evidentemente, hay cuatro niveles a distinguir y en

cada uno de ellos se presentan problemas específicos con el empleo de métodos y técnicas diferentes;

- . unos, son los métodos y técnicas de investigación.
- . otros, los de programación.
- . existen métodos y procedimientos para la ejecución, y
- . métodos y técnicas de evaluación.

En cada una de estas fases los métodos y técnicas utilizados no son propios y específicos del trabajo social.

Para el estudio de la realidad, de sus problemas, necesidades y recursos, se recurre a los mismos que utiliza la sociología, la antropología, la estadística.

El trabajo social se entiende hoy (Ander-Egg, 1982, p 20) casi unánimemente como una tecnología social; en consecuencia, su función principal se plantea fundamentalmente a nivel de praxis, por lo que todo el basamento metodológico adquiere una significación indiscutible.

El trabajo social carece de un campo teórico propio pero, al igual que todas las tecnologías sociales, tiene un fundamento científico que toma prestado de las diferentes ciencias humanas. El trabajo social no produce teoría. Utiliza conocimientos de otras ciencias para realizar sus actividades prácticas. Desde el final de la década de los sesenta se vienen proponiendo alternativas metodológicas integradoras: Aylwin de Barros et al.(1977), Colomer (1974), Espinoza (1980), Ander-Egg (1982, 1984, 1985). (Tejedor, 1985, p.279)

Para Pérez Serrano (1990) en el momento actual están emergiendo una serie de problemas sociales a los que debemos buscarles solución. Estas nuevas situaciones no pretenden sólo comprender la realidad y explicarla de un modo más científico, sino que se orientan a dar respuestas a necesidades sociales que exigen una acción informada críticamente. Este tipo de investigación surge con más fuerza allí donde los problemas sociales se hacen más acuciantes y por ello exigen una respuesta que no puede

demorarse. En este sentido, el conocimiento y la acción deben ser simultáneos por lo que surge un nuevo modo de acercarse a la realidad que emerge no de la contemplación sino de la misma acción lo que ha llevado a muchos autores a hablar de una nueva epistemología de la praxis (p. 65).

La primera fase, estudio-investigación, que es la que ahora nos interesa, trata de conocer la realidad para actuar sobre ella.

Colomer (1987) define el método en trabajo social como una estructura sistemática de procedimientos, necesaria para obtener un resultado a través de un proceso de transformación de una realidad o situación concreta. (p 123)

El método se compone de tres pilares básicos: el conocimiento, los objetivos a conseguir y la evaluación de los resultados.

El conocimiento es necesario para poder elaborar un programa coherente que responda a unas necesidades reales; es necesario un conocimiento amplio para tener una visión global y la información necesaria de cada uno de los elementos que forman el contexto en el que debemos desarrollar la acción social, incluyendo los recursos disponibles tanto materiales como humanos.

### La investigación en intervención social.

La investigación social es el proceso de utilización del método científico para la obtención de nuevos conocimientos en el campo de la realidad social (investigación pura o básica) o bien estudiar una situación para diagnosticar necesidades y problemas a efectos de aplicar los conocimientos con fines prácticos (investigación aplicada)

Quando se realizan tareas propias del trabajo social siempre se realizan investigaciones aplicadas. Se trata de



un conocer para actuar, para hacer, con el fin de modificar, mantener, reformar o cambiar algún aspecto de la realidad social.

En la investigación aplicada, el educador, el animador o cualquier trabajador social se preocupa de elaborar un estudio de campo con el fin de conocer mejor la realidad en la que trabaja y acercarse a ella por métodos diversos para analizar, valorar, interpretar y proyectar para el futuro con el objeto de ir participativa y progresivamente mejorando dicha realidad, implicándose él mismo e implicando a toda la comunidad en el proceso de transformación y mejora de la misma. (Pérez Serrano, 1990, p.129)

Ander-Egg (1985) establece el siguiente esquema para organizar el trabajo de la investigación de la realidad;

- 1) Formulación del problema.

- 2) Fase exploratoria.

Consulta y recopilación documental, contacto global con la realidad, consulta de informantes clave.

- 3) Diseño de la investigación.

Elaboración del marco teórico, coordinación de tareas, elección de los instrumentos metodológicos, determinación de la muestra

- 4) Trabajo de campo.

Prueba previa de instrumentos y procedimientos, preparación de la comunidad, obtención y recolección de los datos.

- 5) Trabajo de gabinete.

Clasificación de los datos, análisis, elaboración e interpretación de los mismos, redacción del informe con los resultados de la investigación.

En cuanto al empleo de investigadores para definir las políticas de acción cultural, permite pasar de una concepción intuitiva y subjetiva a un método que tiene más en cuenta las necesidades de los diversos públicos.

Resultaría ideal que los investigadores, compenetrados plenamente con los que van a realizar la acción, ejecutaran las tareas de estudio de la situación cultural, las necesidades y demandas educativas y sociales.

La realidad es, por ahora, un tanto diferente; los mismos animadores llevan a cabo esta tarea, a veces con poco instrumental metodológico para hacerlo de manera eficaz.

Ander-Egg (1984) señala que si bien la investigación se ha incorporado como una tarea importante para la formulación de las políticas culturales, en lo referente a la animación, sólo se cuenta con investigadores excepcionalmente.

Al estar la animación sociocultural estrechamente ligada a una acción inmediata, a veces las aportaciones de los investigadores presentan algunas limitaciones;

- Cuando el investigador social no tiene ninguna práctica de animación sociocultural, suele proponer alternativas de acción poco viables. La práctica es una fuente imprescindible de conocimientos para la acción.

- También hemos constatado la tendencia a realizar estudios más globales y amplios que lo que efectivamente se necesitan.

Ander-Egg (1985) define las siguientes funciones para el investigador en el trabajo social;

- Diseña y realiza investigaciones aplicadas, recopilando y analizando datos para diagnosticar necesidades o problemas sociales de carácter individual, grupal o comunal.

- Estudia y analiza la situación de personas o grupos afectados, sin necesidad de recurrir a procedimientos de investigación excesivamente formalizados con el fin de establecer la naturaleza y magnitud de los problemas y necesidades.

Marchioni (1987) también reclama la necesidad de aumentar las capacidades del estudio de la realidad incluyendo en estas tareas de investigación a la universidad; Hay posibilidades de ampliar las capacidades de comprensión de la realidad en la que se interviene gracias a la aportación técnico-científica de recursos existentes pero que raramente se utilizan en este sentido. También, la universidad puede encontrar en este camino una posibilidad de relación con el mundo externo que es un aspecto cuya necesidad se ve cada día más urgente. (p 114)

### Evaluación de programas de intervención.

Tejedor (1985) hace referencia a dos momentos de aplicación evaluativa;

1) Si se hace en un primer momento significaría circunscribir su utilización exclusivamente al estudio de la realidad. Así entendida, las conclusiones de la investigación habrían de ser utilizadas para el desarrollo de las restantes fases del proceso. Es una actitud correcta puesto que implica que la propuesta de intervención es fruto de un estudio previo sobre el grupo o la comunidad en la que se va a intervenir.

2) Su aplicación en un segundo momento, sobre el conjunto del proceso de intervención realizado.

Esta diferenciación, dice Tejedor, es pertinente presentarla por entender que condiciona el sentido de la evaluación a realizar. Cabe pensar en una evaluación del proceso de investigación realizado para conocer la realidad, y otra evaluación del proceso de intervención realizado;

- a) investigación sobre el contexto social que se ha elegido como objeto de estudio.
- b) evaluación del proceso de investigación realizado;
- c) programación de la intervención.

- d) ejecución de la intervención.
- e) investigación sobre el proceso de intervención.
- f) evaluación del proceso de intervención.

Después de ver los planteamientos de los autores que desde el campo del trabajo social reclaman la importancia de la fase de investigación de la realidad y requieren métodos sistemáticos y procedimientos de investigación para su estudio, vemos que el procedimiento es básicamente el mismo que lo que desde el campo de la evaluación hemos definido como evaluación del contexto. Y, naturalmente, como muy bien ha diferenciado Ander-Egg, este procedimiento de investigación social es una investigación aplicada pero, añadimos, al que podemos llamar con propiedad *evaluación* pues posee los componentes claves de la evaluación, recogida sistemática de información, emisión de juicios de valor y con vistas a la acción.

Esta evaluación que llamamos del contexto se puede aplicar en múltiples campos, uno de ellos y prioritario por su significación y relevancia actual es el del trabajo social.

Nuestra concepción de evaluación del contexto coincidiría con la fase que Tejedor (1985) señala más arriba como investigación ( Investigación sobre el contexto social) y la fase segunda a la que él llama de primera evaluación, sería una metaevaluación de la fase anterior. Desde luego, es necesaria la fase de evaluación final que él señala para evaluar todo el proceso de intervención y más aún, la evaluación del contexto en la perspectiva que señala Stufflebeam de la congruencia y contingencia debería acompañar todo el proceso.

Y, para finalizar, aunque la mayoría de autores coinciden al hablar del estudio de la realidad como una fase de verdadero diagnóstico y valoración de las necesidades, algunos otros se quedan en un planteamiento dema-

siado descriptivo. Así, Candedo (1985) que ofrece una exhaustiva descripción de todas las características a analizar en la comunidad, como fase previa a la planificación de la intervención;

La consideración de la comunidad local admite el estudio de:

a) Las características de sus elementos humanos y físicos en sus aspectos estático y dinámico (habitat, demografía, movimiento de población, ecología humana, etc.

b) Los niveles de bienestar y desarrollo socio-económico, en función del estudio de infraestructura, equipamientos y los recursos y potencialidades en los sectores primario, secundario y terciario. Es particularmente importante considerar todos aquellos recursos comunitarios que se constituyan como estímulos educativos, tanto formales como informales;

c) Su historia, localización y emplazamiento en relación con otras comunidades semejantes así como con otras más grandes con las que establezca relaciones;

d) Los aspectos estructurales, a distintos niveles, siendo significativo conocer:

- la organización estructural social, jurídico-administrativa e institucional,
- el contexto vital de la población, considerada en los diferentes estratos que resultan de establece criterios de delimitación por edades, sexo, etc.
- los niveles de participación comunitaria en diferentes situaciones tanto formales como informales,
- los hábitos y formas de comportamiento individual y colectivo, especialmente referidos al empleo del tiempo libre y manifestaciones culturales en sentido amplio.

Por otra parte, recabar datos sobre:

- el nivel de información que tiene la población de las condiciones socioeconómicas y culturales en que vive,

- sus vivencias y los elementos simbólicos que incorporan a las nociones de cultura y educación,
- las actitudes, el nivel de deseabilidad y de voluntad de actuar en torno a su propio desarrollo socio-económico y cultural, ect, (pp.151-154)

Respecto a ello debemos señalar que nos encontramos en la primera fase de un proceso más amplio y no podemos quedarnos en ella. Ander-Egg (1984) nos advierte de la necesidad de estudiar de la realidad aquello que se necesita para la acción. Además, el estudio de la realidad que propone la evaluación del contexto va más allá del simple conocimiento más o menos amplio de ella, incluye técnicas que hagan aflorar las necesidades o problemas que subyacen, a veces sin consciencia por parte de los interesados. Marchioni (1987) dice "no es suficiente trabajar por objetivos justos, hay que hacerlo, además, con métodos correctos".

Y eso es lo que pretendemos hacer en la presente investigación. Ser capaces de sistematizar los métodos utilizados en el estudio de la realidad, para encontrar los más eficaces en el estudio de sus necesidades.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANDER-EGG, E. (1982). 10 ed. Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. México: El Ateneo.
- ANDER-EGG, E. (1984). Metodología y práctica de la animación sociocultural. Buenos Aires:
- ANDER-EGG, E. (1985). Qué es el Trabajo Social. Buenos Aires: Humanitas.
- AVOLIO DE COLS, S. (1987). Evaluación del proceso de enseñanza - aprendizaje. Buenos Aires: Maymar.
- AYLWIN DE BARROS, N. et al. (1977). Un enfoque operativo de la metodología del trabajo social. Chile: Escuela del Trabajo Social.
- CANDEDO, M.D. (1985). Bases para un proyecto de intervención socioeducativa a nivel local. En J.M. QUINTANA (Coord.) (1985) Fundamentos de Animación Sociocultural. Madrid: Narcea.
- COLOMER, M. (1974). Método de trabajo social. Revista de Trabajo Social, 55
- COLOMER, M. (1987). La metodología y las técnicas en el trabajo social. Documentación Social, 69, 121-133.
- DRESSEL, P.L. (1976). Handbook of Academic Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.
- ESPINOZA, M. (1980). Evaluación de proyectos sociales. San José, Costa Rica: Ministerio de Cultura.
- GEPHART, W. (1975). Modelo evaluativo del Comité Phi Delta Kappa. La Educación Hoy, 6, 211-219.
- MARCHIONI, M. (1987). Planificación social y organización de la comunidad. Madrid: Ed. Popular.
- MILLER, J.P. y SELLER, W. (1985). Curriculum. Perspectives and Practice. London: Longman.
- MONTEJO, A. et al. (1986) Análisis de las metodologías evaluativas de proyectos de acción social. En M.C. Robirosa (1986). Métodos y técnicas de evaluación de proyectos de acción social: Su uso en América Latina y el Caribe. Unesco.

PEREZ GOMEZ, A (1983) Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno y A. Pérez (1983). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal

PEREZ SERRANO, M.G. (1990). Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Madrid: Dykinson.

RANDALL, R.S. (1969). An Operational Application of the CIPP Model for Evaluation. Educational Technology, IX (7)

ROBIROSA, M.C. (1986). Métodos y técnicas de evaluación de proyectos de acción social: Su uso en América Latina y el Caribe. Unesco, Estudios socioeconómicos, 10

STUFFLEBEAM, D.L. (1985). Coping with the point of entry problem in evaluating projects. Studies in Educational Evaluation, 11, 123-129.

STUFFLEBEAM, D.L.; FOLEY, W.J.; GEPHART, W.J.; GUBA, E.G.; HAMMOND, R.L.; MERRIMAN, H.O. y PROVUS, M.M. (1971). Educational Evaluation and Decision Making. Itasca, Illinois: Peacock.

STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Temas de educación. Paidós /Mec . (Edición original inglesa 1985)

TEJEDOR, F.J. (1985). Metodología y diseños de investigación en animación sociocultural. En J.M. Quintana (Coord) (1985) Fundamentos de Animación Sociocultural. Madrid: Narcea.



4. LA NECESIDAD COMO OBJETIVO DEL ANALISIS DE  
NECESIDADES

## LA NECESIDAD COMO OBJETIVO DEL ANALISIS DE NECESIDADES

Un área en que la evaluación de necesidades ha recibido muchas críticas es precisamente en su fracaso para especificar con precisión qué se entiende por el término "necesidad". (Kaufman y English, 1979; Roth, 1978)

Rectificar esta situación implica el incluir en los diseños de análisis de necesidades;

- a) una definición del concepto de necesidad en que se basa el estudio.
- b) la especificación de qué necesidades serán de interés.
- c) una pormenorización de los tipos de necesidad que serán identificados.

Para comprender un proceso de evaluación de necesidades (E.N.) es necesario conocer el concepto de necesidad en el que se basa.

En la discusión y la práctica del análisis de necesidades se usan gran variedad de conceptos del término necesidad. La controversia en su definición unido a la proliferación de estudios usando diferentes concepciones ha limitado el desarrollo de un marco conceptual y teórico del proceso de E.N. (Suárez, 1981, 1990).

Muchas concepciones que se han expresado en la literatura son, a menudo, vagas y poco específicas. La mayoría de los modelos de E.N. han usado una definición de discrepancia, pero, como señalan Coffing y Hutchinson (1974), esta definición es muy limitada en su enfoque. Scriven (1977) señala el problema en estos términos; La E.N. ha sido durante mucho tiempo el espectáculo más cómico en evaluación. Los modelos usuales son burlescos y las decisiones basadas en ellos están construidas en arenas movedizas. Un signo de la extensión del problema es el fracaso en encontrar una definición aceptable de necesidad. ( Cit. en Lenning, 1978)

Siendo la cuestión prioritaria en E.N. el conceptualizar adecuadamente el término necesidad, revisaremos lo que la literatura nos ofrece.

### Concepto de necesidad.

Los conceptos para definir el término necesidad han sido tomados de otros campos como la filosofía, psicología, sociología o economía. Se ha definido la necesidad abarcando variados aspectos de conductas y procesos humanos, organizativos y sociales que se han señalado como objetivos de la evaluación de necesidades.

Como señalan Burton y Merrill (1977), el concepto de necesidad adopta distintas acepciones según quién lo utilice; educadores, sociólogos, economistas, trabajadores sociales, etc.

Por ejemplo, en los campos de la biología, fisiología y medicina las necesidades son interpretadas en términos de lo que contribuye al buen funcionamiento y a la supervivencia y desarrollo del organismo humano. En psicología, las necesidades son vistas como un constructo de aprendizaje usado para indicar un desequilibrio o condición insatisfactoria debido al cual la necesidad existe para corregir la situación. Así, la necesidad es una tensión personal apropiada para la satisfacción de un fin o condición deseable, percibida como tal por un individuo. Los sociólogos se centran en los grupos y en la sociedad. Ellos ven las necesidades como indicadores de problemas a resolver.

Todos son tipos legítimos de necesidad que es preciso incluir en cualquier definición genérica de ella.

La necesidad se define generalmente como la falta de algún requisito deseable o útil (McCaslin y Lave, 1976) o como un vacío en conocimiento, destrezas, actitudes, competencias o logros (Pennington, 1980; Snutz et al., 1981)

Analizando el concepto de necesidad educativa, Monette (1977), identifica un número de definiciones diferentes. Las agrupa en cuatro grandes categorías: 1) necesidades humanas básicas, 2) necesidades sentidas y expresadas, 3) necesidades normativas, y 4) necesidades comparativas.

#### 1) Necesidades humanas básicas.

Maslow (1970) identifica cinco tipos de necesidades dentro de este grupo. En orden de prioridad se incluyen las fisiológicas, de seguridad, amor, estima y autorrealización. Maslow (1970) afirma que la emergencia de una nueva necesidad depende, normalmente, de la satisfacción de una necesidad más básica. La satisfacción de ésta, pone las condiciones para la aparición de otras de más alto nivel.

#### 2) Necesidades sentidas y expresadas.

Este concepto de necesidad es el más común, y se consideran como deseos. Una necesidad sentida es algo percibido como necesario por el individuo interesado. Aunque existan necesidades sentidas pueden no ser reales. Las necesidades reales pueden no ser reconocidas o sentidas por los individuos que las tienen. McMahon (1970) critica los desarrollos de programas basados en el descubrimiento de necesidades sentidas. Por supuesto que una necesidad sentida puede corresponder a una necesidad real.

#### 3) Necesidades normativas.

Una necesidad puede ser llamada normativa cuando constituye una deficiencia o vacío entre un nivel deseado y el que existe realmente. El individuo o grupo que baja del nivel deseado se encuentra en estado de necesidad. (McMahon, 1970). (Análisis posteriores determinarán la razón o causa de la necesidad.)

#### 4) Necesidades comparativas.

Este concepto de necesidad consiste en comparar los grupos que reciben un servicio con los que no. Si poseen las mismas características y no reciben el servicio, podemos considerar que existe una necesidad comparativa.

Al analizar cada uno de estos cuatro conceptos de necesidad, parece que ninguno es adecuado por sí sólo. Las necesidades humanas básicas o innatas son bastante inciertas y generales. Las sentidas, proporcionan sólo la percepción de los individuos que pueden estar limitadas en sus propias serie de valores. Las normativas se basan en juicios de valor que pueden ser conflictivos. Ello nos sugiere la obligación de considerar todos los tipos de necesidad para hacer análisis efectivos de la situación. El concepto de necesidad como un vacío puede ser más útil si los otros tres conceptos se utilizan para determinar el tipo de vacío que existe.

Esta interpretación de necesidad se deriva, según afirma Boyle (1981), de la teoría de la motivación de Kurt Lewin. Dentro de esta teoría la tensión es una idea dinámica. Dice Weiner (1972), "el concepto de tensión es correlativo al de necesidad; una necesidad se representa como un sistema en estado de tensión" (p 110). El punto clave de esta concepción es la aceptación de la teoría psicológica de la homeostasis o equilibrio. Al considerar la necesidad como una alteración del equilibrio, existirá la tendencia de volver al equilibrio satisfaciendo la necesidad.

McKillip (1987) define la necesidad como "el juicio de valor que algún grupo tiene de un problema que puede ser resuelto" (P 10). Hay cuatro aspectos a considerar en esta definición:

1. El reconocimiento de que la necesidad incluye valores. La gente con diferentes valores reconoce diferentes necesidades.

2. Una necesidad la posee un grupo de personas particular en una serie concreta de circunstancias.

3. Un problema es un logro inadecuado, un logro que viola las expectativas. Hay muchas fuentes de expectativas, reflejando los diferentes valores.

4. El reconocimiento de una necesidad incluye un juicio de que existe una solución para ese problema. Un problema puede tener muchas soluciones potenciales, soluciones que varían en la probabilidad de aliviar el problema, y en el costo y la posibilidad de puesta en marcha.

Las necesidades son reconocidas por comparación con las expectativas de lo que puede o podría ser. Bradshaw (1972) identifica cuatro tipos de expectativas que sustentan los juicios de la necesidad. La primera es la necesidad normativa, una expectativa basada en una definición experta de los niveles adecuados de logros de servicios. A causa de su experiencia y conocimiento, los expertos pueden suministrar consejos sobre los resultados que pueden esperarse y acerca de los niveles de servicios requeridos para conseguir estos resultados. Las expectativas normativas son particularmente útiles en la planificación de áreas en que hay poca experiencia previa. Sin embargo, al depender de los expertos, las expectativas normativas pueden ser elitistas y llevar a programar lo que la población objeto no utilice.

El segundo tipo de expectativas de Bradshaw (1972) son las necesidades sentidas. Hay expectativas que los miembros de un grupo tienen de sus resultados. Las necesidades sentidas dependen de la intuición que la persona tiene de sus problemas. Si la necesidad de un servicio no es sentida por la población probablemente éste no se use. Al mismo tiempo, muchas de las necesidades sentidas de programación de servicios sociales y educativos son poco realistas, pero se asume que es un importante derecho de los individuos suministrar definición de sus propias nece-

sidades. (Packwood y Whitaker, 1988)

Las expectativas pueden basarse en la conducta de la población de estudio, esto nos dará las llamadas necesidades expresadas o demandadas. La última perspectiva que Bradshaw (1972) describe es la necesidad comparativa. Esta perspectiva de necesidad se basa en las realizaciones de un grupo parecido al de la población propuesta. Si un grupo o un individuo usa un servicio menos que otro o queda por debajo de la media en una determinada medida, manifiesta un problema.

Hay dificultades particulares con estas categorizaciones cuando se aplican a la investigación de la necesidad. Clayton (1983) afirma que los datos derivados de cada clasificación no son necesariamente comparables. Aunque Bradshaw (1972) trata cada definición como separada es evidente que hay relación entre las diferentes categorías. Por ejemplo, una necesidad comparativa es en parte consecuencia de una normativa. Muchos de los datos recogidos a través de estas definiciones se refieren a datos del pasado y actuales y pueden dificultar la estimación de necesidades futuras. (Packwood y Withaker, 1988). Además cada definición ofrece algunos problemas; con las necesidades sentidas es metodológicamente difícil no influir en los respondientes a través de las cuestiones formuladas. Las expresadas están condicionadas por el conocimiento de servicios existentes. Las comparativas tienen el peligro de ofrecer el servicio de algo que no se necesita verdaderamente. En el caso de las normativas la dificultad estriba en asegurar la validez del criterio fijado. La clasificación de Bradshaw (1972) tiene valor heurístico, de ayuda a los decisores.

Cada una de las perspectivas descritas por Bradshaw (1972) tiene puntos fuertes y débiles. Ninguna es apropiada para todas las situaciones. Las técnicas de identificación de necesidades enfatizan alguna de ellas, por

ello una combinación de técnicas parece la mejor manera de identificar las necesidades de una población.

(McKillop, 1987)

Por último, señalamos la necesidad prospectiva, añadida por varios autores, que es aquella que se cree se presentará en el futuro en función de la situación y tendencias presentes. (Wade, 1989)

Kowalski (1988) distingue algún tipo más de necesidad; las adscritas, son las determinadas por observadores externos; las necesidades sintomáticas, que son manifestaciones de necesidades (ej. analfabetismo funcional); necesidades sociales, cuando son comunes a un número significativo de ciudadanos; necesidades organizativas, referidas a una institución, etc.

Dice Klevans (1987) que las necesidades pueden clasificarse por la objetividad con que han sido determinadas. Necesidades reales, necesidades genuinas o necesidades evaluadas se llaman cuando las deficiencias han sido establecidas objetivamente en contraste con las necesidades autodeterminadas.

Cuando evaluamos necesidades el enfoque puede ser amplio o general, o puede ser detallado y específico. Así ocurre con las categorizaciones de necesidades, algunas de amplio espectro como la jerarquización de necesidades de Maslow (1968), las categorías de Parsons (1951) y la taxonomía de necesidades sociales de Bradshaw (1972), mientras que otras tienen un marco más estrecho; la categoría de necesidades latentes y manifiestas de Murray (1978), o la taxonomía de necesidades de información de Kinnick (1975). Muchas de las categorizaciones de necesidad se han desarrollado como un continuo de una dimensión particular, así, básicas versus derivadas, personales vs sociales, etc. Estas dimensiones pueden ayudar a fijar los límites deseados y apropiados a la hora de planificar una E.N. y a marcar prioridades dentro de esos límites.



### Concepto de necesidad educativa.

En educación, el concepto de necesidad nos llega desde Rousseau. Durante los años treinta se desarrolló la idea de necesidad, los contenidos del currículum y todos los métodos de enseñanza se predicaban en relación al análisis de necesidades de los educandos. Ya Bode en 1938 señaló la dificultad para distinguir entre auténticas necesidades, necesidades sentidas y meros deseos. Además, las necesidades son posiblemente infinitas y no pueden ser identificadas todas, pueden estar en conflicto entre sí y no ser reconocidas por los individuos que las tienen.

El concepto de necesidad es amplio y con diferentes acepciones. Dejando otros campos de intervención social, en educación, el tema de las necesidades adquiere una importancia fundamental. De hecho, dice Zabalza (1987), podríamos afirmar que los diversos modelos educativos que han ido surgiendo a lo largo de la historia de la pedagogía no han sido sino diferentes interpretaciones de lo que en cada momento se entendió que constituirían las necesidades a afrontar a través de la educación.

(Zabalza, 1987, p. 64)

Siguiendo la clasificación de Bradshaw (1972), Zabalza hace una traslación al mundo educativo; vemos que la más obvia es la necesidad normativa. Los programas obligatorios, reflejan esos niveles de maduración, conocimientos, experiencias que se plantean como necesarios para un mismo grupo de edad. Necesidad y exigencia se funden en un marco de referencia general que ha de orientar obligatoriamente la acción educativa. Es en la generalidad de esas necesidades normativas donde radica su principal problema.

La necesidad sentida presenta otra problemática particular. El manejo social y cultural de los deseos es tan fuerte que los sujetos dirán desear tan sólo aquello que creen poder lograr o aquello que conocen por expe-

riencia. La educación debe ser capaz de alumbrar nuevos deseos y nuevas necesidades.

La problemática de la necesidad expresada está bastante relacionada con el punto anterior. No se puede demandar lo que no se conoce.

La necesidad comparativa es de importancia fundamental en educación. En una sociedad plural y democrática todos los sujetos han de tener garantizadas su participación en condiciones de igualdad en el beneficio social de la educación.

La necesidad prospectiva afecta también en gran manera al mundo educativo. La educación tiene que estar pensada indefectiblemente con vistas al mañana.

Se podría llegar así a una idea global de necesidad aplicable al terreno educativo. En esa idea de necesidad se tendrían que incluir según Zabalza (1987);

1. Todo aquel conjunto de componentes del desarrollo intelectual, afectivo, social, psicomotor, etc. que las diversas ciencias humanas identifican como aspectos fundamentales en el desarrollo de una persona. Son necesidades prescriptivas o exigencias.

2. Todo aquel conjunto de componentes del desarrollo que constituye lo que los sujetos o grupos querrían ser o saber porque se sienten interesados por ello. Son necesidades individualizadoras, idiosincráticas.

3. El tercer orden de necesidades lo constituyen las que se refieren a la noción de progreso y de mejora. Son necesidades de índole cultural, técnico o de ocio y tiempo libre.

4. Y la cuarta dimensión se refiere a las necesidades sociales del medio ambiente.

En definitiva, concluye Zabalza (1987), una necesidad viene constituida por esa diferencia o discrepancia que se produce entre la forma en que las cosas deberían ser (exigencias), podrían ser (necesidades de desarrollo) o nos

gustarían que fueran (necesidades individualizadas) y la forma en que esas cosas son de hecho, la diferencia entre el estado actual y ese marco de referencia tridimensional al que hemos aludido. (p. 67)

Kowalski (1986) incluye la diferenciación entre necesidades y deseos que en ocasiones se confunden en la literatura profesional. En realidad, los deseos aislados no reflejan necesidades pero incluyen una motivación o predisposición individual a mejorar, una predisposición a eliminar las necesidades ya seleccionadas.

Long (1983) describe el trabajo de Scisson (1982) (cit. en Klevans 1987) que suministra una definición multidimensional de necesidad educativa que tiene tres componentes: competencia, relevancia y motivación. En esta tipología, la competencia se refiere a la habilidad para ejecutar una serie de destrezas, la relevancia se refiere a la utilidad de estas destrezas para las personas. La motivación se refiere a la predisposición de una persona para mejorar su competencia. Los deseos los describe como una combinación de motivación más competencia o relevancia. Usando su definición, las personas pueden ser incompetentes pero no estar motivadas porque no vean relevante incrementar su competencia.

Conviene tener en cuenta el comentario de Pennington (1980) de que sólo las personas pueden tener necesidades educativas, aprender y aplicar lo aprendido. En este sentido, los grupos, las organizaciones y comunidades no tienen necesidades educativas. Sin embargo, esto no quiere decir que sólo se pueda atender a los particulares en un proceso de E.N. De hecho, Campbell (1980) sugiere que un estudio de E.N. se justifica cuando se extiende desde las personas para incluir grupos, organizaciones o comunidades.

### Necesidades básicas de aprendizaje.

La Carta Mundial sobre la Educación para Todos, que se presentó en Tailandia en marzo de 1990 define así las necesidades básicas de aprendizaje;

Artículo 1. Definición de las necesidades básicas de aprendizaje.

1. Las necesidades básicas de aprendizaje se refieren a los conocimientos, las técnicas, los valores y las aptitudes necesarias para que las personas sobrevivan, vivan con dignidad, sigan aprendiendo y mejoren la calidad de sus propias vidas, sus comunidades y sus naciones. Cuando se satisfacen las necesidades básicas de aprendizaje se faculta a las personas para adoptar decisiones bienfundadas, responder a las oportunidades, adaptarse al cambio y tomar iniciativas beneficiosas para ellos mismos o para otros.

2. El alcance de las necesidades básicas de aprendizaje y la forma en que deben satisfacerse depende de los países y las culturas y varía a lo largo del tiempo para las personas y para la sociedad (pág 89)

Es posible identificar las necesidades básicas de aprendizaje para una sociedad en términos generales. Las necesidades básicas de aprendizaje se refieren a los conocimientos, destrezas, actitudes y valores sobre los que las personas puedan construir sus vidas aun cuando no reciban futura educación formal. Cuando estas necesidades básicas se satisfacen, las personas adquieren la habilidad de leer, escribir, trabajar con números y comprometerse en futuros aprendizajes, a responder a las oportunidades, adaptarse al cambio, y a participar en la vida cultural, social y económica de su comunidad, su nación y del mundo.

La educación básica facilita la habilidad para satisfacer otras necesidades básicas, nutrición adecuada,

vestido y acceso a los servicios de salud. Todas estas necesidades humanas son independientes, pero la educación básica promueve su cumplimiento e incrementa las posibilidades de satisfacer otras necesidades.

La posesión de los aprendizajes básicos también es un prerrequisito y un complemento de otras fuentes de desarrollo social y económico. Los efectos de satisfacer las necesidades de aprendizaje tienen dimensiones personales y sociales.

Las necesidades básicas de aprendizaje varían en los grupos de edad y difieren en términos de que representan necesidades individuales intrínsecas, facilitan la satisfacción de otras necesidades básicas, o son instrumentos para conseguir grandes intereses sociales. El nivel y campo de las necesidades básicas de aprendizaje es específico de cada país ( y específico de cada cultura dentro del país) y evolucionan con el tiempo. Sin embargo, a la vista de la gran interdependencia del mundo, es esencial que todos los individuos adquieran una comprensión de esta interdependencia, un respeto por las culturas de los otros, y una apreciación de la necesidad y las posibilidades de la paz, protección del medio ambiente, cooperación internacional y desarrollo continuado. (WCEFA, 1989, p.10)

#### Definiciones de necesidad para el proceso de evaluación de necesidades.

La mayoría de las E.N. se basan en una de estas tres definiciones del término necesidad:

La más usada es la de discrepancia. Esta definición introducida por Kaufman (1972) propone que las necesidades son áreas en que el nivel real es más bajo que el nivel propuesto. Este nivel abarca ideales, normas, preferen-

cias, expectativas y percepciones de lo que debería ser.

Otra definición de necesidad usada comúnmente es la de deseo o preferencia. La identificación de las necesidades no requiere la determinación de una discrepancia, sin embargo, requiere determinar la percepción de necesidades de individuos o grupos seleccionados. Aunque hay autores que se oponen al uso de esta definición muchas E.N. se basan en ella, particularmente en las situaciones en que las opiniones del público y de profesionales son utilizadas como bases para establecer fines educativos o normas.

Un concepto más rígido de necesidad y menos usado en los estudios de E.N. es el de déficit. Se dice que existe una necesidad si la ausencia o la deficiencia en el área de interés produce perjuicio. Scriven (1977) ha difundido esta definición al describir una necesidad como un estadio en el que un nivel mínimo satisfactorio no se ha conseguido o no puede mantenerse. Pocos estudios de E.N. se han desarrollado usando esta definición debido a la dificultad que entraña el determinar el momento en que este déficit se produce. (Suárez, 1990)

La definición más difundida de necesidad para la evaluación de necesidades fue introducida por Kaufman (1972). En un trabajo más actual (Kaufman y English, 1979) el término es definido como " la medida de la distancia o discrepancia entre los resultados reales y los deseados o requeridos. No la distancia durante el proceso o los medios, sino entre los fines."

Aunque no todo el mundo está de acuerdo con el énfasis de Kaufman en los fines, la definición de necesidad como una discrepancia, sigue siendo la más usada en E.N.

Roth (1977, 78) en su revisión de la literatura sobre el tema identifica cuatro definiciones más precisas de necesidad como discrepancia. Partiendo de la definición de necesidad como;

objetivo establecido - nivel real = necesidad.

Sintetiza la variedad de definiciones en;

- nivel ideal - nivel real = discrepancia de metas.
- norma - nivel real = discrepancia social.
- nivel mínimo - nivel real = discrepancia esencial.
- nivel deseado - nivel real = discrepancia deseada.
- nivel esperado - nivel real = discrepancia esperada.

En su análisis de 108 E.N., encontró que al menos la mitad de ellos no tenían especificada una definición de necesidad. Los que la ofrecían, lo hacían como un modelo de discrepancia.

Stufflebeam (1977), identifica cuatro definiciones comunes del término necesidad en su revisión de estudios de evaluación de necesidades;

Punto de vista de la discrepancia.- Una necesidad es una discrepancia entre la ejecución deseada y la observada.

Ventajas: Es muy manejable para usarla en test de referencia a una norma y de referencia a criterio, así como en certificación. Se acepta generalmente en distritos escolares y departamentos de educación.

Desventajas: Tiende a concentrar estudios de E.N. sobre las variables para las que hay test y normas disponibles. Simplifica el problema de los criterios atribuyendo más validez que la merecida a las normas, estándares y a lo establecido por las agencias de acreditación. Tendencia a reducir la E.N. a un proceso mecánico y simplista.

Punto de vista democrático.- Una necesidad es un cambio deseado para la mayoría de algún grupo de referencia.

Ventajas: Tiene gran valor de relaciones públicas. Es equilibrado al considerar las diversas perspectivas.

Tiende a considerar un rango amplio de variables. Involucra a mucha gente en el proceso de establecimiento de objetivos. Suministra información útil para determinar la importancia relativa de las necesidades potenciales. Resulta fácil de aplicar.

Desventajas: Confunde necesidades con preferencias. Depende demasiado del grado en que se informa al grupo de referencia. Tiende a confundir la determinación de necesidades con consideraciones de costo y confort. Permite el establecimiento de objetivos no válidos.

Punto de vista diagnóstico.- Una necesidad es algo cuya ausencia o deficiencia produce perjuicio.

Ventajas: Asegura que las necesidades de supervivencia no serán descuidadas. Proporciona identificación de las necesidades satisfechas y no satisfechas. Revisa la investigación disponible para asegurar qué deficiencias serán más perjudiciales.

Desventajas: Se concentra en las necesidades básicas de supervivencia con la exclusión de otras necesidades de más alto nivel. Se esfuerza en eliminar los efectos dañinos de la privación más que en mejorar la práctica y los resultados que ya son bastante satisfactorios. Es bastante subjetivo en la práctica, dado que la investigación en educación proporciona poca evidencia acerca de los efectos de ciertos tipos de privación educativa. Se basa en la creencia cuestionable de que algunas necesidades son absolutas.

Punto de vista analítico.- Una necesidad es la dirección en que puede predecirse que va a ocurrir una mejora tomando información acerca de la situación real.



*Ventajas: Potencia juicios informados y la sistemática resolución de problemas. Busca descripciones completas. Se centra en la mejora en oposición al remedio. No depende de estándares establecidos a priori.*

*Desventajas: Es una abstracción que puede ser difícil de operacionalizar. Requiere personal altamente cualificado.*  
(Stufflebeam et al, 1985, pp 6-7)

A pesar de sus diferentes perspectivas pueden observarse similitudes en las clasificaciones de Roth (1978) y Stufflebeam (1977). En ambas revisiones se encuentran definiciones de necesidad como; a) una discrepancia entre el nivel real y el propuesto, b) o el deseado, c) o necesitado, o de un logro anticipado o expresado.

Otros autores han presentado nuevas definiciones del término necesidad para la E.N.;

Stufflebeam (1977) define una necesidad como "algo que puede mostrarse necesario o útil para el logro de algún propósito defendible."

Los principios operativos de esta definición son la identificación de propósitos defendibles y la demostración de la necesidad en cumplimentar el propósito.

Algo que es útil, ayuda, pero puede no ser esencial para alcanzar un objetivo. Algo necesario, es lo que se requiere para alcanzar el objetivo. Un propósito defendible es el que satisface ciertos criterios evaluativos. La definición propuesta, dicen Stufflebeam et al. (1985), es intencionadamente flexible para ser útil en los diferentes propósitos y áreas de contenido en que la E.N. se desarrolla. También unifica los diversos conceptos de necesidad que se encuentran en la literatura de la E.N.

Esta definición se basa en la creencia de que las necesidades no existen de por sí, sino, por el contrario, son el resultado de juicios humanos, valores e interacciones dentro de un contexto dado. La necesidad es tratada

como un concepto relativo y abstracto dependiente del objetivo a que sirve y a la situación real y del conocimiento existente sobre lo que se requiere o desea en relación al propósito dado.

La naturaleza relativa de las necesidades es algo especialmente pertinente en educación, porque es un campo de trabajo que recoge valores de diversas comunidades, y diversidad de teoría y prácticas.

Un concepto clave en la definición propuesta por Stufflebeam (1977) es el de propósito defendible. A través de este concepto los valores y creencias, los fundamentos de la necesidad se hacen operativos. Al igual que la necesidad, el concepto de propósito defendible necesita ser flexible. Para la defensibilidad del propósito Stufflebeam et al. (1985), ofrecen cuatro tipos de criterios: (Ver criterios del J.C., páginas 47 y ss)

1.- Criterios de legitimidad.- Los derechos de las personas no son vulnerados, no se perturba el ambiente, los propósitos son éticos.

2.- Criterios de utilidad.- Hay un beneficio identificable para la sociedad, se relaciona con algún aspecto de mejora de la condición humana.

3.- Criterios de viabilidad.- El propósito es alcanzable en el mundo real dada su naturaleza, costo y viabilidad política.

4.- Criterios de excelencia.- Hay una perspectiva de desarrollo de conocimiento, interés creativo o destrezas técnicas avanzadas en un área de actividad humana.

Estos criterios pueden resultar conflictivos y necesitan ser sopesados en relación unos con otros. (pp. 12-13)

Scriven (Scriven y Roth, 1978) ofrece un punto de vista diferente; "A necesita X" significa que A es o debería ser una condición insatisfactoria sin X en un aspecto particular, y obtendría un beneficio significativo

de X en ese aspecto, encaminado hacia el logro pero no sobrepasando una determinada condición satisfactoria. (p.3)

Para Scriven (Scriven y Roth, 1977), una necesidad no es una discrepancia sino más bien un estado en el que el nivel mínimo no ha sido alcanzado o no puede mantenerse.

Scriven (1977) señala el que los deseos o preferencias no son necesidades. Estas, pueden estar presentes sin que la gente las reconozca por falta de conocimiento, o porque están enmascaradas por otras que exigen más atención. De la misma forma, una persona puede querer algo sólo porque no lo tiene, porque le atrae o porque otros lo tienen. Un deseo puede ser la expresión de una necesidad pero no se pueden transformar en necesidades la expresión de deseos. Para Scriven las necesidades expresadas no son las necesidades reales. Por lo mismo, afirma, muchos esfuerzos en E.N. educativas son incorrectos cuando demandan opiniones y deseos. No niega la utilidad de esos datos como información pues pueden suministrar indicadores de las necesidades reales, pero igualar las expectativas a las necesidades hace que no se busque otro tipo de información para confirmar que esas expectativas son válidas y realmente indican una necesidad. (Lenning, 1978)

Para Scriven (1977) las necesidades no pueden equipararse a los deseos del consumidor, son descubiertas mediante análisis externos y objetivos.

Scriven (1976) afirma que los valores son universalmente demostrables y no relativos a las preferencias subjetivas de las distintas audiencias. El perfil de necesidades que elabora, es un perfil racionalmente demostrado de necesidades objetivas aunque no se correspondan con los deseos o sentimientos reales del consumidor. Una posición peligrosa por cuanto, contrariamente al pensamiento social contemporáneo, implica que los hechos y los valores pueden separarse adecuadamente para permitir un

conocimiento objetivo que es independiente del interés humano. Las necesidades, intereses, pensamientos y aspiraciones de los individuos son relegados ante la definición externa y objetiva de sus auténticas necesidades. (Pérez Gómez, 1983)

Lenning (1979) propone una definición amplia y genérica que incluya todos los tipos de necesidad y los relacione;

" una necesidad es una condición, estado o situación, juzgada necesaria o deseable, por una persona o grupo relevante usando múltiples criterios objetivos tendentes al acuerdo. (p.6)

Esta definición parece contener los conceptos de Scriven y Roth (1978) de deficiencia y mantenimiento en la identificación de necesidades sin marcar, sin embargo, un mínimo nivel satisfactorio.

Otras características de la definición incluyen el desarrollo de criterios múltiples, consenso en la selección de criterios y énfasis en el uso de individuos o grupos relevantes en determinar las necesidades.

La definición, dice Lenning (1979), es pertinente con los diferentes tipos de necesidad. De acuerdo con ella es legítimo usar los deseos y expectativas como indicadores de necesidades, pero deben escogerse con objetividad, y utilizando otros criterios de evidencia. Sin embargo, presenta un problema potencial, y es que no especifica cuándo el deseo empieza a ser significativo como para clasificarlo como necesidad, o cuándo la discrepancia significa que hay una necesidad parcialmente satisfecha. Por otra parte, la definición indica que se necesita la utilización de juicios de personas o grupos relevantes (quién será relevante dependerá de cada situación), usando criterios múltiples y objetivos para conseguir consenso.

La definición de discrepancia ha guiado hasta ahora

casi todos los modelos y estudios de E.N.

Sin embargo, Scriven y Roth (1977) afirman que esa definición no es admisible aunque fracasan al dar las razones para justificarlo, excepto cuando señalan; E.N ha sido el espectáculo mas cómico en evaluación. Un signo de ello es el fracaso en encontrar una definición aceptable de necesidad. (p 25).

Como alternativa, proponen que una necesidad debe satisfacer dos condiciones; a) con ella el sujeto (individuo, familia, grupo) obtiene un beneficio no realizable de otra forma y b) sin ella el sujeto permanece en un estado insatisfactorio.

En otras palabras, A necesita X, A es dependiente de X, los efectos de X en A son beneficiosos y la ausencia de X lleva a A a una condición no satisfactoria. Esta definición tiene la ventaja de ser más explícita que otras. (Witkin, 1984)

La segunda condición se establece para estar seguros de que se responde a verdaderas realidades y no a lujos. (Una persona puede beneficiarse si obtiene un premio importante, pero no se encuentra en situación insatisfactoria sin él)

En su siguiente estudio Roth (1977) señala que la definición clásica de discrepancia, de fijar los dos niveles, el deseado y el real, no es suficiente para definir las necesidades pero es un paso necesario. La definición de discrepancia suministra un medio para identificar posibles necesidades pero serán clasificadas como genuinas necesidades si cumplen los dos criterios establecidos. La definición clásica de Kaufman (1972) genera necesidades potenciales y la nueva de Scriven-Roth (1977) sirve de testificación para comprobar si una necesidad propuesta es una auténtica necesidad. (Guba y Lincoln, 1982).

Siguiendo estos planteamientos, Guba y Lincoln (1982) ofrecen esta definición de necesidad: "una necesidad es un

requisito o deseo generado como una discrepancia entre un nivel propuesto y el nivel real, si y sólo si la presencia de la condición definida por el nivel propuesto puede ser demostrada como significativamente beneficiosa y la ausencia de esta condición puede mostrar un perjuicio significativo. (p.313)

Una necesidad puede verse como una serie de problemas percibidos por los que reciben el servicio o por los que lo suministran (Rossi et al 1979). Esta definición implica una discrepancia pero no la incluye directamente.

En la práctica hay una considerable ambigüedad en el uso del término necesidad. Se usan diferentes términos referidos a los mismos conceptos, y a idénticos términos se dan diferentes definiciones. En educación se ha usado para describir un problema un síntoma, un recurso o una solución a un problema. De hecho, los informes de E.N. ofrecen unas listas de deseos y anhelos más que una serie de necesidades de acuerdo con la definición de discrepancia. (Witkin 1984).

Algunos autores han señalado que el término necesidad educativa ha estado tan sobrecargado que ha perdido su significado preciso. Misanchuck (1982) encuentra en la literatura sobre identificación de necesidades "demasiados adjetivos". Las necesidades se describen como básicas, sentidas, expresadas, normativas, comparativas, reales, sintomáticas, universales, de discrepancias de objetivos, de discrepancia social, entre otras. (p.1)

Kimmel (1977) insiste en que el término necesidad está básicamente vacío. Para que el término tenga un significado operativo es preciso definirlo en un contexto específico, con el uso de estándares comparativos. De hecho, muchos autores sustentan esta opinión. Suárez, 1981, 1985; Beatty, 1982; Witkin, 1984). Myers y Koenigs (1979) declaran que una necesidad existe en función del tipo de E.N. desarrollado y hasta que éste se ha definido, la necesidad no puede hacerlo. La ambigua naturaleza del

concepto de necesidad puede verse en el hecho de que no hay normas comúnmente aceptadas sobre las necesidades humanas básicas, excepto para la de alimento; la llamada línea de pobreza, fluctúa constantemente y está sujeta a múltiples debates. (Kimmel, 1977).

Frisbie (1981) argumenta que muchas de las presentaciones del concepto de necesidad con el fin de hacerlo más operativo no representan la complejidad del proceso de evaluación de necesidades. Combinando las formulaciones de Roth (1978), Scriven y Roth (1977); Guba y Lincoln (1982), construye este test para verificar si una necesidad es verdadera;

1.  $N_c = D_t - D_a$  (donde  $N_c$  = una necesidad potencial,  $D_t$  un nivel propuesto dentro de un aspecto específico,  $D_a$  el nivel real dentro del aspecto tratado) y
2. con  $N_c$  un sujeto recibe algún beneficio no realizable de otra forma, y
3. sin  $N_c$  el sujeto está en un nivel insatisfactorio.

En realidad, no aporta nada que no esté incluido en las definiciones de Scriven y Roth (1978) o Guba y Lincoln (1982)

Como vemos, el concepto de necesidad para la evaluación de necesidades está sujeto a un gran criticismo sin que de estas críticas surjan demasiadas aportaciones. En definitiva, parece que la clásica definición de Kaufman (1972) de discrepancia se ve modificada por algunas matizaciones aunque, casi siempre, partiendo de ella. Las definiciones que incluyen como aspecto central el de déficit o nivel insatisfactorio no tienen en cuenta las necesidades de mejora y prospectivas, tan importantes en el mundo de la educación, y cada vez en mayor medida al irse cubriendo las necesidades más básicas.

Pero, en lo que parece haber más acuerdo es en que no tiene sentido hablar de necesidades aisladamente, sino de

las necesidades que van a interesar en un proceso concreto de evaluación y una vez contextualizado es cuando podemos hablar de cómo entendemos la necesidad y de cuáles de ellas van a ser objeto de nuestro estudio.

### Tipos de necesidades identificadas.

Para conceptualizar mejor qué es una necesidad en una E.N., parece necesario especificar qué necesidades son las que interesan.

Roth (1978) sugiere la siguiente clasificación;

- a) necesidades de los participantes en una institución.
- b) necesidades de los ejecutores.
- c) necesidades de la institución.
- d) necesidades de la sociedad.

(De los estudios revisados por ella, 63% se han centrado en la identificación de necesidades de los participantes, 25% en necesidades sociales y de la comunidad, 9 % de la institución y el 3% de los ejecutores)

Roth (1977) en su clasificación de tipos de discrepancia ofrece también una posible clasificación convirtiendo sus discrepancias en tipos de necesidades, podríamos hablar de necesidades ideales, necesidades normales, necesidades mínimas, deseadas o esperadas.

Otra distinción es la hecha por Scriven y Roth (1977) entre básicas y de mejora. Las necesidades básicas son definidas como aquellas que se satisfacen pero que necesitan ser mantenidas. Las de mejora por el contrario, son nuevas.

Stufflebeam (1977) distingue entre necesidades primarias y secundarias.

Las necesidades primarias son consideradas las



condiciones humanas que necesitan satisfacerse en orden a poder alcanzar un propósito defendible. Si el propósito es desarrollar una alfabetización funcional de todos los estudiantes en una escuela, entonces las necesidades primarias pueden incluir las habilidades de leer, escribir y calcular al menos en el nivel de habilidad requerido para funcionar satisfactoriamente en el ambiente social local. La fijación de las necesidades primarias se deriva básicamente de los propósitos y de la teoría e investigación que explique el objeto. (Normalmente incluye juicios acerca de los niveles de ejecución son aceptables o deseables).

Las necesidades secundarias son las que posibilitan la satisfacción de las necesidades primarias. Para Stufflebeam et al (1985), las necesidades primarias son la variable dependiente mientras que las secundarias son la independiente.

Por ejemplo, la habilidad para leer periódicos puede ser la necesidad primaria o variable dependiente y una buena visión y una eficaz instrucción lectora pueden identificarse como necesidades secundarias cruciales o variables independientes. (Stufflebeam et al, 1985, p.125) (Hacemos notar que otros autores como Witkin (1984) y Beatty (1982) emplean el término de necesidades secundarias con otro sentido, ver página 250)

Además de clarificar la definición de necesidad que se usa es también necesario conocer las que van a ser identificadas. Las necesidades de los participantes (individuos, subgrupos o grupos), las necesidades de las instituciones o de la sociedad pueden ser objetivos de un estudio de E.N. También pueden ser determinadas en relación con algún aspecto del proceso educativo como el desarrollo de un programa o la localización de recursos. Todos los tipos de necesidades pueden ser objetivo de E.N.,

Si se van a identificar y evaluar necesidades es

preciso clarificar cuáles son las que interesan. El enfoque de un estudio sobre necesidades puede estar dentro de la institución ( por ejemplo, cursos, programas, departamentos, estudiantes, profesorado, directores,) o fuera de la institución ( por ejemplo, prospectiva de estudiantes, grupos o organizaciones de la comunidad local o la sociedad en general). Es importante determinar en las primeras fases del estudio qué necesidades son las que interesa investigar. ( Y en ese qué, podemos incluir entidades complejas como organizaciones).

Muchas de las categorizaciones de necesidad se han desarrollado como un continuo de una particular dimensión, Así;

- general vs específicas,
- personales vs sociales,
- de mantenimiento vs de mejora,
- conscientes vs inconscientes,
- actuales vs proyectadas,
- instructivas vs no instructivas,

(Lenning 1878, p.6)

Igual que las definiciones del término necesidad, hay muchos tipos de necesidades a identificar. La especificación de los tipos de necesidad que se van a identificar es muy importante para comprender y guiar un proceso de evaluación concreto. (Suarez 1981, p.494)

Frecuentemente se habla de necesidades educativas referidas a los alumnos en la escuela. Pero el campo puede definirse más ampliamente en relación con otras áreas educativas. Stufflebeam (1977) sugiere que puede incluir: programas, personal, administración, recursos, transportes, finanzas, evaluación, servicios especiales, relaciones públicas.



# REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BEATTY, P. et al. (1982). Addressing Needs by Assessing Needs: A Handbook for Adult Education Program Planners. Special Community Service and Continuing Education Project. Final Report. Washington: Office of Education (DHEW).

BODE, B.N. (1938). The Concept of Needs. Progressive education at the crossroads. New York: Newsom.

BOYLE, P. (1981). Planning Better Programs. New York: McGraw-Hill.

BRADSHAW, J. (1972). The Concept of Social Need. New Society, 30, 640-643.

BURTON, J.K. y MERRILL, P.F. (1977). Needs Assessment: Goals, needs, and priorities. En L. T. Briggs (Ed.) Instructional design: Principles and applications. Englewood Cliffs, NY: Educational Technology.

CAMPBELL, M.D. (1980). Before you Plan Educational Programs: Find Out What's Needed. Urbana- Champaign: Office of Continuing Education and Public Service. University of Illinois.

CLAYTON, S. (1983). Social need revisited. Journal of Social Policy, 12, 2.

COFFING, R.T. y HUTCHISON, T.E. (1979). Needs Analysis Methodology: A Prescriptive Set of Rules and Procedures for Identifying, Defining, and Measuring Needs. Paper presented at the AERA. San Francisco.

FRISBIE, R.D. (1981). Field Analysis: Something More Than Needs Assessment. Paper presented at annual meeting of Evaluation Network/ ERS. Austin, Texas.

GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1982). The Place of Values in Needs Assessment. Educational Evaluation and Policy Analysis, 4, 3, 311-320.

KAUFMAN, R.A. (1972). Educational System Planning. Englewood Cliffs, N Y: Prentice Hall (Trad. española 1973)

KAUFMAN, R. y ENGLISH, F. (1979). Needs Assessment. Concept and Application. Educational Technology Publications. Englewood Cliffs. New Jersey.

KIMMEL, W. (1977). Needs assessment: A critical perspective. Washington, DC: Department of Health, Education and Welfare. Office of Program Systems.

KINNICK, M.K. (1975). A Partial Assessment of Need. Ph.D. Dissertation. University of Colorado. Dissertation Abstracts International. 36 (8) 5085-A

KLEVANS, D.R. (1987). Developing a Needs Assessment Plan in Continuing Professional Education. Pennsylvania State Univ., Office of Continuing Professional Education.

KOWALSKI, TH.J. (1988). The Organization and Planning of Adult Education. New York: University Press.

LENNING, O.T. (1978). A Conceptual Framework for Identifying and Assessing Needs in Postsecondary Education. AIR Forum Paper. ED 161 341

LENNING, O.T. (1979). Identifying and Assessing Needs in Postsecondary Education: A Review and Synthesis of the Literature. Boulder, Co: National Center for Higher Education Management Systems.

LONG, H.B. (1983). Adult Learning: Research and Practice. New York: Cambridge.

MASLOW, A.H. (1970). 2nd Ed. Motivation and Personality. New York: Harper & Row.

MCCASLIN, N.L. y LAVE, J. (1976). Needs Assessment and Career Education: An Approach for States. Columbus, Ohio: Center for Vocational Education, The Ohio State University.

MCKILLIP, J. (1987). Needs Analysis. Tools for the Human Services and Education. Newbury Park: Sage.

MCMAHON, E.E. (1970). Needs of People and Their Communities. A Review of Literature of Need Determination. ERIC, Doc. ED 0385551.

MISANCHUCK, E.R. (1982). The Analysis of Multi-Component Training Needs Data. Paper presented at meeting Association for Educational Communications and Technology. Dallas.

MONETTE, (1977). The Concept of Educational Need: An Analysis of Selected Literature. Adult Education, XXVII. 2, 116-127.

MURRAY, H.A. (1978). Explorations in Personality: A Clinical and Experimental Study. Oxford: University Press.

MYERS, E.C. y KOENIGS, S.S. (1979). A Framework for Comparing Needs Assessment Activities. Paper presented at AERA. San Francisco.

PACKWOOD, T. y WHITAKER, T. (1988). Needs Assessment in Post-16 Education London: The Falmer Press.

PARSONS, T. (1951). The Social System. New York: The Free Press.

PENNINGTON, F.C. (1980). Assessing Educational Needs of Adults. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

PEREZ GOMEZ, A (1983) Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno y A. Pérez (1983). La enseñanza; su teoría y su práctica. Madrid: Akal

ROSSI et al (1979). Social Indicators and Social Area Analysis. Social Indicators,

ROTH, J.E. (1977). Needs and the needs assessment process. Evaluation News, 5, 15-17.

ROTH, J.E. (1978). Theory and Practice of Needs Assessment with Special Application to Institutions of Higher Learning. Ph.D., University of California, Berkeley.

SCRIVEN, M. y ROTH, J.C. (1977). Special Feature: Needs Assessment. Evaluation News, 1, 25-28.

SCRIVEN, M. y ROTH, J. (1978). Needs assessment. Concept and practice. New Directions for Program Evaluation, 1, 1-11.

SCRIVEN, M. (1976). Bias Control Systems in Evaluation San Francisco: AERA

SNUTZ, W. et al. (1981). The Practice Audit Model: A Process for Continuing Professional Education Needs Assessment and Program Development. University Park, Pennsylvania: Continuing Professional Educational Development Program.

STUFFLEBEAM, D.L. (1977). Working paper on needs assessment in evaluation. San Francisco: Paper presented at the AERA Conference.

STUFFLEBEAM, D.L.; MCCORMICK, CH; BRINKERHOFF, R.O; NELSON, CH.O. (1985). Conducting Educational Needs Assessments. Boston: Kluwer Nijhoff.

SUAREZ, T.M. (1981). Needs Assessment. En A. Lewy y D. Nevo (Eds) Evaluation Roles in Education. London: Gordon and Breach.

SUAREZ, T.M. (1990). Needs Assessment Studies. En H. Walberg y G. Haertel (Eds.) The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon.

WADE, J.L. (1989). Felt Needs and Anticipatory Needs: Reformulation of a Basic Community Development Principle. Journal of the Community Development Society, 20, 1, 116-23.

WEINER, B. (1972). Theories of Motivation. Chicago: Rand McNally.

W.C.E.F.A. (1989). Meeting Basic Learning Needs: A New Vision of the 1990s. Background Document for World Conference. Thailand, march 1990.

WITKIN, B.R. (1984). Assessing Needs in Educational and Social Programs. San Francisco: Jossey Bass.

ZABALZA BERAZA, M.A. (1987). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.

## 5. CONCEPTO DE EVALUACION DE NECESIDADES



## CONCEPTO DE EVALUACION DE NECESIDADES

### Definición del concepto de evaluación de necesidades.

La evaluación de necesidades (E.N.) representa un intento formal y sistemático de determinar y cubrir los vacíos más importantes entre "lo que es " y "lo que debería ser". Kaufman y English (1979) definen la E.N. como "un proceso formal que determina los vacíos entre los resultados actuales y los requeridos o deseados, prioriza estos vacíos y selecciona los más importantes para su resolución." (p.8 )

Una E.N. es una identificación, recolección, justificación y selección de los vacíos (o necesidades) que deben ser cubiertos. La inapropiada o incorrecta selección de necesidades es la raíz de muchos fracasos educativos, y por ello, insisten en que el uso de técnicas y estrategias apropiadas de evaluación de necesidades puede ayudar de gran manera al éxito educativo.

La E.N. representa una serie de instrumentos y técnicas formales y una forma de ver el mundo; de intervención hacia un cambio positivo y productivo poniendo los medios y los fines en perspectiva útil. Es un medio para determinar problemas que sean, tanto filosófica como prácticamente, significativos. Nos impide ir por callejones sin salida, y utilizar tiempo, recursos y personas en intentar soluciones que no funcionan. Es una herramienta para la identificación de problemas y su justificación. Esta herramienta ha ido evolucionando durante largo tiempo y lo seguirá haciendo en el futuro. (Kaufman y English, 1979, p 55).

La E.N. es un instrumento por el que se puede asegurar que la intervención se relaciona con los problemas básicos, no con síntomas obvios o con problemas mal definidos. Han aparecido libros y artículos acerca de identificación de problemas y el término evaluación de

necesidades (needs assessment) empieza a estar de moda.

El proceso requiere que haya consenso en la priorización de necesidades y que se incluya un referente externo social adicional cuando se determinan las necesidades prioritarias. (Kaufman y English, 1979, p 343)

Varias definiciones de E.N. incluyen el tratamiento de la necesidad, otros como Kaufman (1986) diferencian E.N. de análisis de necesidad. Este último término quiere incluir el proceso de desmenuzamiento de la necesidad identificada en sus componentes, averiguando la causa de estas necesidades y usando la información para suministrar datos útiles en la selección de intervenciones que satisfagan la necesidad. (Klevans, 1987)

Para McKillip (1987) el análisis de necesidades (Need analysis) incluye la identificación y la evaluación de necesidades. La identificación de necesidades es el proceso de describir problemas de una población y soluciones a estos problemas. La evaluación de necesidades sopesa la importancia y relevancia de esos problemas y soluciones.

El análisis de necesidades es un instrumento para la toma de decisiones en los servicios sociales y educativos. La tarea del A.N. es evaluar las necesidades identificadas mediante criterios explícitos y apropiados. El A.N. es el proceso de evaluar los problemas y soluciones identificadas para un grupo de población. Analizar las necesidades requiere juicios evaluativos acerca de los problemas y sus soluciones (Es por lo que adoptamos Evaluación de Necesidades como traducción del "Needs Assessment" o "Needs Analysis", es un grado más que la simple identificación puesto que después las valora, las evalúa.)

Esta valoración de las necesidades es lo específico del concepto y lo que lo distingue de otras aproximaciones que sólo representan listados de necesidades o en terminología de Kaufman (1972), cuasinecesidades.

El establecimiento de las dos dimensiones polares de una necesidad debe hacerse de manera formal, procedimiento

que se conoce con el nombre de "evaluación de necesidades" (E.N.). La E.N. es un tipo de análisis de discrepancia que contribuye a indicarnos dónde nos encontramos y hacia dónde debemos ir y especificar la distancia o discrepancia mensurable entre esos dos polos.

Debe tener tres características;

1. Los datos deben ser representativos del mundo real de los alumnos y de las personas relacionadas con él.
2. Ninguna determinación de necesidades es definitiva y completa.
3. Las discrepancias deben identificarse de acuerdo con los productos o los comportamientos reales (o fines) y no en términos de los procesos (o medios).

Resulta esencial no solamente que identifiquemos las necesidades como discrepancias en términos de productos (o resultados), sino que nunca saltemos a la solución o la infiramos como parte de una evaluación de necesidades. Hasta donde sea posible, al efectuar un análisis de discrepancias (evaluación de necesidades) debemos incluir a todos los que participan en la educación. Si no se incluye a todos se corre el riesgo de presentar un punto de partida gravemente deformado en el diseño educacional. (Kaufman 1973, pp 42-43)

Después de determinar las necesidades y enunciarlas en términos de discrepancias deben seleccionarse y ordenarse. Frecuentemente se utilizan grupos representativos para determinar la prioridad de las diferentes necesidades identificadas y documentadas. Esta determinación de necesidades es importante, ya que no siempre podrán ser satisfechas todas las necesidades identificadas.

Si decimos que una E.N. es un análisis de discrepancias, es decir la documentación de una diferencia mensurable entre los estados de cosas actuales y los deseados o requeridos, la solución no debe estar incluida en el enunciado de la necesidad, ya que deforma los resultados y

restringe las posibilidades de utilizar métodos innovadores o creativos para resolver un problema. (p 52)

La evaluación de necesidades, por centrarse en los vacíos de los resultados y no en los procesos resulta crítica para identificar los problemas antes de tratar de resolverlos. Es el punto vital por el cual se debe comenzar si se desea que la educación tenga éxito.

Melton (1977) también define la necesidad como "una discrepancia y la E.N., como la determinación de la amplitud cuantitativa y cualitativa de la discrepancia entre lo que es y lo que se requiere." (p.36)

Se han llevado a cabo procesos de E.N. con gran variedad de objetivos, sin embargo, todos tienen algo en común: El deseo de identificar y documentar áreas o vacíos entre los resultados actuales y los objetivos o condiciones deseadas.

Aunque no hay siempre acuerdo en aceptar la definición de Kaufman (1972) de necesidad como discrepancia, todas las definiciones del concepto de E.N. se basan de manera más o menos explícita en su análisis de discrepancia. Así;

El término E.N. es utilizado para "designar el proceso de identificar y medir distancias o huecos entre lo que es y lo que debería ser, priorizando esos huecos y determinando en cuáles se va a trabajar para tratar de cubrirlos. (Trimby, 1979, p 24)

Fennington (1985) afirma "el término E.N. indica un estudio sistemático para medir la discrepancia. Una necesidad educativa es una discrepancia que puede ser reducida o eliminada con intervenciones instructivas." (p 3492)

Beatty (1982) también define la necesidad como discrepancia y por ello, el proceso de E.N. es esencialmente un sistema para identificar la actual situación y el nivel de aspiraciones de los grupos estudiados. Si entre ambos niveles se encuentra discrepancia, las necesidades han sido identificadas. Sin embargo, al mero establecimiento

de la discrepancia no podemos llamar E.N.. Para Beatty (1982) es suficiente con ofrecer información rigurosa a los decisiones (p 18), para que no tengan que guiarse sólo por su intuición y experiencia. El proceso de E.N. implica valoración, no todas las discrepancias identificadas serán verdaderas necesidades (Scriven y Roth, 1978; Guba y Lincoln, 1982) (ver págs 109-111) y aun clasificadas como tales, exigen validación con criterios o referentes explícitos. (Kaufman, 1983)

En relación con su definición de necesidad, Stufflebeam et al. (1985) define la E.N. como el proceso de determinar lo que es necesario o útil para el cumplimiento de un propósito defendible. (Ver pág 107). En términos más operativos la E.N. es el proceso de diseñar, obtener y aplicar información para determinar las cosas que son útiles o necesarias para servir al propósito marcado.

La E.N. es un proceso de recogida de información y análisis que tiene como resultado la identificación de necesidades de individuos, grupos, instituciones, comunidades o sociedades.

En educación, el proceso de evaluación de necesidades ha sido utilizado, p.e., para identificar las necesidades instructivas de los estudiantes en un área dada; para determinar los puntos débiles de los logros académicos medios; para determinar las necesidades de los profesores en capacitación o para determinar las necesidades futuras de los sistemas educativos locales, regionales o nacionales. (Suarez, 1990)

Zabalza (1987) incluye las definiciones de E.N. de los siguientes autores desde una perspectiva curricular:

Taba (1976), "el diagnóstico de necesidades permite mantener el currículum a tono con las necesidades de la época (...) es esencialmente un proceso de determinación de hechos para ser tomados en cuenta en el currículum".

Para Tyler (1973), evaluar las necesidades significa

tomar en cuenta las carencias que se deben considerar para diseñar los objetivos de la educación. Necesidades que se identifican en el desarrollo curricular a través del estudio de tres fuentes; el alumno, las disciplinas y la sociedad. (cit. en Zabalza, pág 68)

Según Klein (1971), la evaluación de necesidades permite;

- centrar la atención de los programadores en los problemas más sobresalientes; eso facilitará su tarea de programación al dar pie a una utilización y localización más eficaz de personal, tiempo y recursos;

- permite justificar por qué la programación posterior se va a centrar en unos aspectos y no en otros;

- ofrece información sobre la situación de entrada que facilitará el evaluar los cambios posteriores a los alumnos. (cit. en Zabalza, p 66)

Y él mismo, (Zabalza 1988), incluye la siguiente definición "El diagnóstico o evaluación de necesidades es el proceso de recogida y análisis de informaciones que nos permitan identificar las necesidades de los sujetos, los grupos, las instituciones y/o la sociedad. (p. 287)

El concepto de evaluación de necesidad está dirigiendo actualmente muchos de los desarrollos y esfuerzos evaluativos en educación. La E.N. se exige como una base para la planificación, para el desarrollo de intervenciones que respondan a las necesidades descubiertas y para analizar el impacto o utilidad de estas intervenciones.

Para Guba y Lincoln (1982), el verdadero problema a la hora de conceptualizar la E.N. es que aparentemente está basada en la asunción implícita de que las necesidades son objetivas, reales y se pueden descubrir por medio de metodologías libres de valor. Los autores ponen de manifiesto el papel importante de los valores en todas las fases del proceso de E.N. como veremos más adelante.

### Breve recorrido histórico.

Las necesidades educativas se han analizado desde hace siglos. Sin embargo, las formulaciones de E.N. no se han desarrollado hasta la segunda mitad del siglo XX. Entre los procesos basados en la información que aparecen en ese momento surge la determinación de necesidades como una base para la planificación y desarrollo de programas. (Suarez 1990).

La práctica de E.N. en educación es amplia. En Estados Unidos su comienzo sistemático coincide en 1965 con la Elementary and Secondary Education Act (ESEA) (Roth, 1978; Witkin, 1977). Esta legislación proporciona, primero, fondos para la educación, e incluye la exigencia de responsabilidad en el uso de esos fondos. La E.N. surge como uno de los procesos de responsabilización en que debe basarse el diseño de los programas. Desde ese momento se han desarrollado proyectos de E.N. por muy diversas razones, en variedad de niveles y en muy diversos campos, usando variados métodos y procedimientos. El desarrollo y puesta en marcha de E.N. ha sido intenso dando como resultado una proliferación de diferentes ideas y procedimientos que son llamados E.N.

Esta proliferación no ha sido una actividad guiada por una base conceptual, el desarrollo de la E.N. ha sido parcial y motivado por presiones políticas. (Suarez, 1981)

Aunque los requisitos para evaluar las necesidades no fueron bien definidos, la legislación estimuló, no sólo el desarrollo de numerosos modelos y estudios para identificar y analizar necesidades, sino también publicaciones y conferencias nacionales sobre el tema.

Otros factores que potenciaron la E.N. fueron el aumento de interés en análisis de sistemas y planificación sistemática, las nuevas técnicas de administración, particularmente, Planning- Programing Budgeting Systems

(PPBS) y Management by objectives (MBO).

Más recientemente, ha ido creciendo su interés en planificación como elemento importante de sus formulaciones dirigidas al futuro.

En 1981, se eliminan el 80% de las leyes que contienen exigencias para la E.N. A pesar de ello, los sistemas escolares y las instituciones educativas continúan realizándolas, para examinar cuidadosamente sus prioridades y para documentar sus necesidades, pues están en competencia con otras para la distribución de los recursos.

Actualmente, se están desarrollando proyectos de E.N. en otros países, según Witkin (1984), sin financiamiento estatal. Están apareciendo muchas manifestaciones de E.N. como requisito de validez en el campo de la evaluación, más que desde el de la planificación, pero también es previsible un aumento en este campo como exigencia de una nueva concepción de la planificación más vinculada al contexto local y con implicación de todos los grupos sociales.

La UNESCO también ha iniciado la E.N. educativas en varios países en vías de desarrollo y en grupos con necesidades especiales.

Según señala Pennington (1985) se están incrementando los esfuerzos en desarrollos de evaluación de necesidades en muchos países. Algunas investigaciones han tenido lugar en Europa, pero la mayor parte de los estudios publicados y manuales provienen de USA, algunos originados por instituciones educativas y otros por la administración de programas relacionados con la salud y organizaciones para el bienestar.



### Características del proceso de evaluación de necesidades.

Las instituciones necesitan determinar a quién servir y qué clase de programas ofrecer. Los sistemas escolares necesitan decidir cómo deben ser sus currícula y cómo ayudar mejor a los estudiantes a ser autosuficientes. Los municipios deben identificar y elegir los servicios que deben suministrar a los residentes en una comunidad. La decisión central para todos ellos es saber cuál será la mejor vía en relación con los recursos disponibles, incluyendo tiempo, dinero y esfuerzos organizativos para satisfacer todas las demandas - las necesidades - que les competen.

Tales decisiones pueden basarse en la intuición, en las presiones políticas, en prácticas pasadas o en las preferencias personales. Pero la vía más efectiva para decidir tales aspectos es efectuar una evaluación de necesidades como primera etapa de planificación.

Witkin (1984) usa el término E.N. de forma genérica, como cualquier estudio sistemático para marcar prioridades de acción futura. Analiza a la vez hechos y opiniones internos y externos a la organización y establece una sólida base de datos. Por encima de todo, faculta al planificador para mirar adelante y suministra una base racional para el mejor uso de los recursos de la organización.

La E.N. es particularmente importante ahora, por la competencia por los recursos más restringidos. Pero también es útil en tiempos de expansión económica. Los recursos nunca son ilimitados, los valores sociales cambian y ninguna sociedad ni organización permanece estática. Una evaluación de necesidades efectiva suministra las bases para tomar decisiones sobre prioridades en el desarrollo o reducción de programas.

Su tesis es que la E.N. es una parte esencial de un continuo ciclo de planificación, desarrollo y evaluación

de programas, para tomar decisiones acerca de prioridades, que precisa ser vista en su contexto, y que no hay un procedimiento correcto o definitivo para todas las situaciones. Esto no quiere decir que todos los métodos sean igualmente válidos.

Del mismo modo opinan Stufflebeam et al. (1985); la E.N. constituye una serie de actividades continuas y cíclicas que forman parte integral de un proceso de desarrollo, puesta en marcha y evaluación. Cuando un programa se pone en marcha o se modifica, la E.N. ayuda a tomar decisiones sobre los aspectos del mismo que deberían cambiarse y la dirección que estos cambios deberían tomar. Además, los resultados de la E.N. como descripción de las necesidades a satisfacer sirve como criterio para diagnosticar el valor del programa. (p.22)

Para Garanto Alós (1989), la E.N. forma parte ineludible, indispensable del ciclo de planificación, implementación y evaluación de un programa. Sólo a partir de la E.N. es posible tomar decisiones sobre la puesta en marcha o no de un programa, determinar su amplitud y alcance y especificar los objetivos que mediante dicho programa deberían alcanzarse.

Las bases conceptuales se deben a Kaufman (Kaufman, 1972; Kaufman, 1982; Kaufman y English, 1979).

La E.N. ha estado fuertemente influenciada por el modelo de discrepancia de Kaufman y su procedimiento sistémico para resolver los problemas organizativos. Su método ha influenciado las aplicaciones más recientes de E.N. en resolución de problemas organizativos y de preparación de personal en el sector privado. Por parte de los sistemas escolares se han utilizado cuestionarios especializados, y técnicas de decisión grupales para lograr el consenso en metas educativas y en las necesidades de los estudiantes. Por otra parte, la E.N. de los servicios sociales ha utilizado los indicadores

sociales, estadísticas de servicios, análisis de áreas sociales, técnicas no usadas en las escuelas.

Witkin (1984) quiere enlazar estos dos extremos, aplicando criterios evaluativos y dibujando las implicaciones en contextos educativos y no educativos.

El proceso de E.N. implica objetividad y valoración a la vez. Incluye la recogida y análisis de los datos de muchas fuentes y desde muchos puntos de vista. Clasifica las percepciones de los grupos que son o serán afectados por las decisiones que surgan de la E.N.

La E.N. es una parte integral de la planificación organizativa y comunitaria. No termina en el análisis de los datos sino que continúa en toda la fase de planificación guiando la selección de soluciones alternativas.

No hay ningún buen sustituto de una E.N. sistemática, razonable y objetiva en orden a tomar decisiones acerca de prioridades para servicios o programas. La alternativa es dejar que las decisiones se apoyen en los juicios no verificados, o en opiniones, preferencias o satisfacción de intereses concretos.

De todas formas las necesidades, son en último término, cuestiones de valor y los métodos técnicos no pueden identificarlas ni analizarlas completamente. Los métodos cuantitativos necesitan ser completados con procedimientos cualitativos que tomen los valores en consideración.

Levine et al. (1984) al considerar estudios de E.N. en las profesiones de la salud, describen tres niveles de E.N., cada uno de los cuales requiere datos de diferentes fuentes. Son los niveles estratégico, programático y de proyecto.

El nivel estratégico proporciona información para planificación a largo plazo. Es apropiado para determinar condiciones cambiantes, tendencias generales, nuevos desarrollos en campos que puedan indicar la necesidad de nuevas ofertas educativas.

Las E.N. en el nivel programático se realizan para suministrar información acerca de temas específicos dentro de áreas que han sido identificadas de forma más general en el nivel estratégico. El tercer nivel, es el nivel de proyecto de E.N. Su propósito es determinar necesidades concretas de las personas para diseñar adecuadamente intervenciones educativas. (Klevans, 1987)

### **Conceptualización del proceso de evaluación de necesidades**

Kimmel (1977) señala la variedad de puntos de vista etiquetados como evaluación de necesidades; un proceso orientado al cambio, un proceso analítico, un proceso de toma de decisiones, un proceso de consenso de variados puntos de vista.

Suarez (1981) ha realizado una revisión de la bibliografía sobre E.N. educativas en Estados Unidos. La mayoría describen un modelo particular de E.N. (ej, Kaplan, 1974; Center for the Study of Evaluation, 1977), o proporcionan los resultados de un estudio concreto (ej, Adams, 1977; Sweigert 1973). Hay pocos estudios centrados en los conceptos de E.N. y/o que incluyan revisiones y síntesis de modelos y procedimientos de E.N. (Kuh, 1980; Lenning, 1978; Roth, 1978; Stufflebeam, 1977; Witkin, 1977, 1984)

Dada la variedad de situaciones y puntos de vista con que se han aplicado las E.N. es difícil sistematizarlas. Por ello, como sugiere Suarez (1981) la mejor manera de conceptualizar el proceso de E.N. es atendiendo a sus objetivos y a los tipos de necesidades que son identificados.

Esta variedad de conceptos e ideas señaladas apoya el punto de vista de Kaufman y English (1979) de que no hay un modelo correcto de E.N. sino variedad de conceptos que los que realizan las E.N. pueden elegir en orden a diseñar y describir sus procesos adecuadamente.

En resumen, dado que la E.N. es válida para obtener información relativa a

- a) prioridades y preferencias.
- b) puntos fuertes y débiles
- c) déficits
- d) necesidades futuras,

parecen improductivos los esfuerzos intentando buscar una conceptualización simple basada en una definición sencilla de necesidad. Parece más útil centrar el concepto de E.N. en un proceso. (Suarez 1981). Un proceso de determinación que está o estará orientado a que alguna acción pueda ser o no ser planificada y/o emprendida.

En suma, es un proceso que está basado en el descubrimiento, a través de metodología de investigación, de áreas en que la acción puede conducir a una mejora.

Por tanto, la cuestión a contestar por una E.N. puede no ser tanto qué necesitamos, como qué información necesitamos antes de planificar la acción.

Beatty (1982) señala que la E.N. es un proceso variado en su forma y en su fondo. Es conveniente que así sea. Se parece en muchos aspectos a un traje hecho a medida. Puede haber de muchos tipos pero el problema radica en saber si son correctos o incorrectos.

La conceptualización deberá hacerse para cada proceso en concreto. Suarez (1981) sugiere estas cuestiones para ayudar a aclarar el proceso antes de diseñarlo. Precisamente una de las objeciones que se hacen a los estudios de E.N. es la falta de planteamiento sobre lo que están investigando.

#### Propósito de la E.N.

- 1.Cuál es la finalidad de la E.N.

#### Necesidades

2. Significado del término necesidad dentro del estudio.
3. Necesidades que son de interés.

4. Tipo de necesidades que se identificarán.

Diseño

5. ¿Será E.N. interna o externa?

6. Quiénes son los grupos implicados/afectados por la E.N.

7. Procedimientos de investigación que se usarán.

8. *Tipo de información a recoger.*

9. De dónde o de quién se recogerá la información.

10. Qué etapas se incluyen en el proceso.

(Adaptado de Suarez, 1981, p.499)

### Propósitos de la evaluación de necesidades.

La razón más utilizada para el desarrollo de E.N. es la de suministrar información para la planificación. Puede tratarse de identificación de metas o especificación de áreas deficitarias donde dirigir los esfuerzos y los recursos. Puede desarrollarse para servir de base a planes de acción inmediata o a largo plazo o para el futuro. La planificación es el objetivo más común de la E.N. (Roth, 1978). Este objetivo enfatiza como fines específicos la identificación de problemas, la identificación de soluciones alternativas y la selección de estrategias de entre ellas. (Kaufman, 1977)

El diagnóstico o identificación de problemas o puntos débiles es otro propósito común de las E.N. (Stufflebeam, 1977). Estos estudios se centran en la identificación de áreas en que el sistema educativo o el programa es poco eficaz y por ello deben tomarse medidas para remediarlo. Aunque el diagnóstico es normalmente la primera etapa en planificación o en otras actividades, también aparece como un fin en sí mismo en algunos estudios de E.N. (Suarez, 1981)

La E.N. es componente de varios modelos evaluativos. (ver pág 11 y ss). Estos estudios forman parte del proceso de evaluación y su finalidad es la de determinar áreas de debilidad para priorizar la puesta en marcha de un tratamiento o instrucción, o determinar los huecos en su desarrollo. Los resultados de este tipo de E.N. forman parte de los hallazgos de la evaluación o, si se realizan antes del tratamiento o programa, suministran las bases del criterio de evaluación del programa. (Standards del Joint Committee, 1981; Stufflebeam et al, 1985).

La E.N. puede desarrollarse también para que las instituciones educativas contabilicen sus esfuerzos. Las formas más comunes de este tipo de E.N. son la evaluación de los resultados educativos de estudiantes a gran escala.

Los resultados sirven para determinar si los esfuerzos son eficaces y para identificar áreas o materias en que los resultados son más bajos que los deseados. (Suarez, 1990)

Algunos estudios de E.N. se diseñan para cumplir un único objetivo, pero aun estando éste claramente delimitado es frecuente que, de forma explícita o implícita, la E.N tenga o pueda tener múltiples finalidades. (Roth, 1978)

Grabowski (1982) señala: La E.N. sirve a varios propósitos útiles;

- 1) marca objetivos para la planificación,
- 2) les da una dirección,
- 3) justifica el poner en marcha o suprimir un programa,
- 4) modifica programas en funcionamiento,
- 5) evalúa los objetivos y fines de una institución.

Para Pennington (1985) una E.N. cumplimenta normalmente tres objetivos; análisis de clientela, identificación de demanda y especificación de áreas de necesidad. La finalidad de estos tres objetivos es la cuidadosa definición de la necesidad, vacío o problema, las características de quienes la tienen, la magnitud de la necesidad y los componentes y circunstancias de la situación real.

Witkin (1984) reseña las finalidades más comunes que llevan a las instituciones locales a realizar E.N.;

(Se está refiriendo al contexto de Estados Unidos donde ha desarrollado su práctica profesional)

- 1) Satisfacer los requerimientos para la obtención de recursos para programas. (Documentar la aplicación de los fondos y mostrar que el programa es necesario para satisfacer las necesidades encontradas)

- 2) Identificar quiénes componen un grupo diana de estudiantes, (ej, ciertas minorías lingüísticas ) y analizar sus necesidades.

- 3) Obtener consenso sobre objetivos para planes del distrito.



4) Identificar el lugar más apropiado donde un programa de innovación puede resolver un problema o mejorar la enseñanza y justificar su implantación.

5) Mejorar los currícula existentes o diseñar otros nuevos.

6) Suministrar una base sólida para la distribución de recursos en competencia.

7) Analizar las necesidades de desarrollo profesional del personal docente y de apoyo. (Witkin 1984, p 19)

La E.N. en la educación superior se centra menos en el análisis de discrepancia de los resultados y más en la obtención de datos para planes o programas institucionales o en obtener consenso en objetivos generales o en aspectos particulares del currícula. Los centros estarán interesados en conocer la relevancia de sus currícula para los trabajos ofrecidos por las empresas. A nivel de planificación regional se han desarrollado E.N. para poner en marcha planes y programas de educación de adultos o para la implantación de instituciones educativas.

Un uso especializado de la E.N. en todos los niveles educativos es el de desarrollo o modificación del currículum y al que nos referiremos especialmente. También es frecuente el uso de E.N. curriculares de grupos específicos de población.

Witkin (1984) también hace referencia a la E.N. en otros sectores diferentes del educativo. Sólomente los reseñamos aunque, como señala Beatty (1982), al analizar las necesidades educativas debemos fijarnos un marco más amplio de necesidades humanas y necesidades sociales por la relación que se establece entre unas y otras.

La E.N. de servicios sociales es una tarea compleja por la gran importancia que adquieren las necesidades percibidas por los usuarios. En cualquier caso, el estudio de las necesidades es considerado como la primera etapa crítica en toda intervención social. Más aún, no hay jus-

tificación para una intervención social si no viene avalada por un estudio de necesidades.

En el sector comunitario, muchas ciudades desarrollan estudios de E.N. en orden a establecer programas o servicios. Estos análisis pueden proporcionar información útil a otras instituciones incluidas las educativas. Normalmente este tipo de estudios se centra en problemas específicos; droga, tráfico, vivienda, etc.

En el sector privado, en los negocios, o en la industria, se desarrollan proyectos de E.N. como forma de reexaminar los fines de la organización, para determinar mercados potenciales o para descubrir las necesidades de formación de sus empleados. Las asociaciones profesionales realizan periódicas E.N. para identificar los intereses de sus miembros en programas y servicios o de cambios en los objetivos o en las estructuras.

Podemos afirmar que, en estos momentos, asistimos a un renacer de todas las formas de E.N., especialmente en los sectores privados. Sería interesante que el sector educativo no se quedase rezagado en la utilización de este instrumento para la mejora y el desarrollo.

### Dificultades en el desarrollo de evaluación de necesidades

Aunque todos los autores reconocen la validez del concepto como instrumento útil para variados propósitos, abundan las críticas en cuanto al desarrollo de estos estudios. El mayor número de problemas surgen con el concepto de necesidad, como ya vimos anteriormente. Pennington (1985) señala la dificultad de distinguir una "auténtica" necesidad de una "sentida" (aunque puedan coincidir), el que las necesidades son infinitas, el que a menudo aparecen necesidades conflictivas, etc.

También hace referencia a que los estudios de E.N. no proporcionan suficientes "hard-datos". Kaufman (1986) distingue dos tipos de datos de interés para la E.N. Unos,

son los basados en las discrepancias obtenidas por medición y controladas (llamados "hard data" originados por números y estadísticas), las otras fuentes de información se refieren a las necesidades sentidas o "soft data" debidas a las percepciones de la observación. Ambos tipos de datos deben combinarse para determinar las necesidades reales y su priorización.

Lenning (1978) partiendo de que la E.N. es un instrumento indispensable para la planificación, incluye el siguiente listado de los problemas que, a su juicio, plantea;

- 1) Falta de una buena definición de necesidad.
- 2) Dificultad en separar las necesidades reales de los deseos o demandas.
- 3) Falta de medidas válidas y consistentes en indicadores de necesidades satisfechas o insatisfechas.
- 4) Falta de taxonomías de necesidades útiles.
- 5) Tendencia de muchos evaluadores de necesidades a ser imprecisos acerca de las necesidades objeto de estudio y a no considerar los diferentes grupos por separado.
- 6) Tendencia a ser imprecisos con los que tienen que utilizar los datos.
- 7) Dificultad de integrar "soft data" con "hard data",
- 8) Tendencia a tomar decisiones muy simplificadas.

También se refiere a que algunos estudios sólo tratan de identificar necesidades. Se necesita algo más; una clasificación de las necesidades según su importancia, y, añade, información que pueda ayudar a comprender por qué ha aparecido la necesidad. (Lenning, 1978, p 4)

Sin embargo, muchos de estos problemas señalados por Lenning (1978) parece que están dejando de tener relevancia en planteamientos más recientes. En efecto, como vimos al hablar de la conceptualización de E.N., cada vez tiene menos importancia el lograr un consenso en la definición

de necesidad, al contrario, puede producir una estéril paralización. Es de más utilidad definir los conceptos dentro de cada estudio en concreto y dentro de él tendrán una verdadera significación. Lo mismo ocurre con las taxonomías de necesidades, sólo pueden tener un valor referencial. El integrar los datos cualitativos y cuantitativos tampoco parece un problema actualmente, al contrario, es una exigencia para poder incluir la opinión de todos los grupos representados.

Kaufman (1989), en un reciente artículo, y con cierta ironía desde su experiencia de tantos años, habla de la tendencia a "matar al mensajero", cuando las noticias que nos trae no son buenas. Se "mata al mensajero" que nos ofrece los resultados de una E.N. asegurando que el estudio es demasiado académico o impracticable, señalando que es ininteligible, o, por el contrario, señalando que las necesidades son conocidas por todos y que lo que se requieren son soluciones.

Sarthory (1977), desde la perspectiva de la administración educativa, hace un balance de los factores que a su juicio inhiben el uso de la E.N. Aunque él se refiere a un momento cualitativamente diferente, todos los factores señalados tienen vigencia hoy, naturalmente si se realizaran estudios de E.N. educativas;

Dice Sarthory (1977): A muchos administradores educativos les gusta el concepto de E.N., conocen sus beneficios y, sin embargo, no lo utilizan. Entre los factores que él señala como justificativos de esta situación encontramos;

- El problema del conocimiento superficial.

Se conoce algo de la E.N. pero el administrador no adquiere las destrezas ni la metodología inherentes al concepto. O quizá, se desarrolla con una base insuficiente. los resultados son pobres y la técnica es abandonada. En estos casos el conocer el concepto puede significar el negarle el poder que tiene.

- El problema del mal conocimiento.

Utilizar el concepto de necesidad como verbo en vez de como nombre. La necesidad es una discrepancia cuantificada. Este malentendimiento de la naturaleza de la E.N., que es un análisis de discrepancia entre dos estándares, hace que a veces se identifiquen como necesidades los fines.

- El tamaño de los distritos. Si los distritos o zonas son pequeños no tienen personal responsable para llevar a cabo la E.N.

- Las políticas estatales. Si las necesidades ya vienen definidas a nivel central no hay lugar para aplicaciones locales.

- Los problemas burocráticos y políticos que restan validez al uso de los procedimientos de E.N. y a sus resultados.

- Otro factor inhibitor es el de la aplicación insuficiente. El no considerar la E.N. como un elemento dentro de un sistema más general, o de planificación o de evaluación.

Pennington (1985) afirma que es imposible planificar sin los datos proporcionados por estos estudios pero nos advierte que es necesario aún mucho esfuerzo para mejorarlos e impedir que se usen de forma rutinaria.

Los problemas más importantes señalados por Stufflebeam et al. (1985), en la práctica de E.N. se centran en el análisis e interpretación de la información. Stufflebeam et al. (1985) advierten del peligro de los procedimientos simplistas fácilmente cuantificables y hacen una llamada al reconocimiento de la importancia de los valores en el proceso de E.N. Otro problema al que se refiere es al de los aspectos políticos del proceso de E.N., si no es cuidadosamente controlado puede dar atención desigual a grupos diferentes dentro de la población de estudio. Y en los aspectos teóricos señala la importancia de concretar qué definición de necesidad se va a adoptar pues ésta condicionará el diseño y la información a recoger.

Kowalski (1988) considera que aunque por la literatura profesional se reconoce la E.N. como elemento fundamental en la planificación educativa, en la práctica no se utiliza suficientemente, o al menos, eficazmente. Este bajo nivel de uso puede deberse principalmente a cuatro factores:

1) Hay una gran diferencia entre la teoría y la práctica. El proceso se explica en los manuales, pero se planifica siguiendo la costumbre, la intuición, por presiones políticas o según los recursos existentes.

2) Algunos sectores consideran la E.N. como un lujo, más que como una parte esencial de la planificación de programas. Necesita tiempo, recursos humanos y materiales.

3) Finalmente, hay quien ve la E.N. como una potencial fuente de conflictos. La E.N. incrementa cambios entre la comunidad y la organización.

Sigue pormenorizando las barreras que afectan al uso escaso o impropio de la E.N. refiriéndose en concreto a la educación de adultos,

1) Inadecuada preparación para la tarea.

2) Planificación deficiente.

3) Una E.N. correcta implica análisis de muchos datos y ello resulta costoso.

4) Errores de validez. Si los instrumentos generan información equivocada, se acumulan los datos erróneos que no sólo complican la tarea sino que reducen la credibilidad.

5) Errores de análisis. La E.N. es una forma de investigación y el evaluador debe saber analizar los datos.

6) Las consideraciones políticas a veces son una traba para el desarrollo eficaz de la E.N. Pueden resultar necesidades incongruentes con la organización y generar conflictos. (p.121)

En definitiva, hay muchos problemas, como señala Sarthory (1977), en la aplicación de la E.N. Problemas de

todo tipo: actitudinales, conceptuales, organizativos y políticos. Pero también hay esperanza en las nuevas aplicaciones sobre todo a nivel local. Por esta vía, y no impuesta externamente, la E.N. podrá cambiar el mito del control local y convertirlo en realidad. Es fascinante, dice Sarthory, que los distritos escolares, en un futuro no muy distante, cuenten con recursos y posibilidades para sostener programas basados en necesidades validadas localmente. (Sarthory, 1977. p 26)

Finalmente, la mejor receta para E.N es tener presentes estas tres preguntas;

- Dónde estamos.
- Dónde queremos ir.
- Cómo podemos ir de aquí a ahí.

Característica esencial de la E.N. es para Sarthory (1977) una actitud mental dirigida hacia la identificación de problemas y el establecimiento de soluciones factibles.

## El análisis de necesidades en relación con la planificación y la evaluación.

La relación de la E.N. con la planificación está claramente establecida desde Kaufman (1972) por todos los autores: La E.N. es una primera etapa para la planificación, la E.N. proporciona una base de datos para planificar programas o actividades que se correspondan con las necesidades.

La E.N., dice Kaufman (1973) es un instrumento para la planificación de sistemas educativos. Hace que partamos de una determinación formal de las necesidades educativas (o carencias o lagunas) que proporciona información relativa a las necesidades que tienen mayor prioridad o urgencia para que se emprenda una acción (p.24)

La planificación es uno de los objetivos más comunes señalados por la E.N. en la práctica.

Las discrepancias aparecen al relacionar la E.N. con la evaluación. Hay consenso en que la E.N. es una etapa de algunos modelos de evaluación, y que en este campo es donde está tomando más relevancia la E.N. en la actualidad. También, varios autores señalan la importancia que adquiere la E.N. como criterio de valor para juzgar los efectos del programa. Pero, las diferencias aparecen al querer conceptualizar la E.N. y sus relaciones con la evaluación educativa.

En definitiva, ¿Es o no, evaluación, el proceso de análisis de necesidades, "needs assessment" y que hemos traducido por evaluación de necesidades (E.N.) ? Veamos algunas opiniones:

Kaufman (1983): La E.N. y la evaluación no son lo mismo, no es una un subapartado de la otra. Sin embargo están relacionadas. A la E.N. le concierne los vacíos entre "lo que es" y "lo que debería ser", con énfasis en



lo que debería ser.

A las evaluaciones les interesan los vacíos entre lo que es y lo que fue intentado. (Kaufman y Thomas, 1980)

Si se está dispuesto a cambiar los fines y objetivos, interesa desarrollar E.N.. Si se quieren medir los vacíos entre lo real y lo pretendido se requiere la evaluación.

La relación entre E.N. y evaluación puede darse después de la puesta en marcha del programa. Primero vendría la E.N., después la evaluación identifica cómo se han cubierto los vacíos.

Y en Kaufman (1988): La E.N. es una herramienta para la planificación proactiva que se distingue de la evaluación. Normalmente la evaluación es una visión retrospectiva. Las E.N. se hacen mirando al futuro, no se limita por los objetivos existentes, sino que puede usarse para derivar otros nuevos. (En este concepto excluye los planteamientos de evaluación de contexto).

Para mucha gente, dice Trimby (1979), la E.N. y la evaluación son términos similares; de hecho, hay gente que los usa como sinónimos. Otros, usan la evaluación como una parte integral del proceso de E.N.

Aunque los dos conceptos son muy semejantes (se emplean teorías y técnicas iguales), una de las diferencias mayores es el elemento tiempo:

Mientras que la E.N. mira lo que es, en comparación con lo que debería ser, es decir, mira desde el presente hacia el futuro, la evaluación mira desde el presente preguntando cuál ha sido el impacto de un producto o programa dado.

También señalan Stufflebeam et al.(1985) la perspectiva temporal como la principal distinción de una E.N. frente a un estudio evaluativo. Normalmente, aunque no siempre, la E.N. se dirige a una cuestión orientada al futuro. La evaluación usualmente, pero no siempre, se dirige a cuestiones orientadas al presente o al pasado.

Otra vía en que la E.N. y evaluación están fuertemente relacionadas es en la aproximación sistémica del desarrollo educativo. Mientras que en muchos modelos de sistemas la E.N. es la primera etapa (Y a través de ella se establecen las metas y direcciones generales) en muchos de estos modelos la evaluación es la última etapa (satisface la comprobación de la eficacia de las acciones recomendadas por la E.N.)

La evaluación de los resultados produce feedback y sugerencias para revisiones que llevan a nuevas E.N..

El análisis de necesidades y la evaluación de programas tienen distintos papeles a jugar en la planificación de programas educativos.

Los procedimientos presumen uno al otro, la evaluación del programa depende de la E.N.. Si queremos juzgar el mérito del programa, debe poder medirse el grado en que el programa satisface las necesidades identificadas. Sin la E.N. los programas no pueden evaluarse, sólo pueden describirse. (McKilip, 1987)

Para Witkin (1984), la E.N. es una parte integral e indispensable de un ciclo sistemático de planificación, desarrollo y evaluación de un programa. Inicialmente, la E.N. sirve al propósito de promover la planificación como parte de un estudio que incluye la identificación de problemas y necesidades, búsqueda de soluciones alternativas, selección de una o más de ellas, instalación y desarrollo del programa y finalmente, evaluación. Es una relación circular en que la evaluación de la adecuación y efectos del programa que se instaló para satisfacer las necesidades lleva a una nueva fase de E.N. y planificación. En los subsiguientes ciclos, el núcleo de una nueva E.N. puede estar formado por los datos de evaluación completados por otras informaciones para ayudar a los administradores a decidir qué nuevas prioridades deben marcarse o qué programas deben ser modificados para satisfacer las necesi-

dades más eficazmente.

Recientemente, algunos teóricos de la evaluación han tratado la E.N. más en el contexto de la evaluación que desde el de la planificación de programas (Roth, 1978; Scriven y Roth, 1978; Guba y Lincoln, 1981; Stufflebeam et al, 1985)

Ciertamente, hay una estrecha relación entre la E.N. y la evaluación, particularmente si están dirigidas a analizar datos para tomar decisiones sobre programas. Desde la perspectiva del planificador, la E.N. mira hacia adelante al identificar necesidades críticas o insatisfechas que puedan cubrirse por nuevos o renovados programas, por técnicas o estrategias organizativas. Después de que el programa o servicio se ha puesto en marcha la evaluación (sumativa) mira hacia atrás, a cómo se han cumplimentado las necesidades y si se debe continuar, modificar o cesar.

El objetivo, la finalidad de la E.N. y la evaluación es, en ambos casos, suministrar información para la toma de decisiones y suelen usar datos similares. Pero su momento en la vida del programa y en la decisión a tomar sobre los datos, son diferentes. Además los planificadores tienen más tendencia a considerar las E.N. en contextos amplios organizativos más que en el nivel del programa.

La perspectiva cambia cuando la E.N. se toma como un componente de la evaluación más que de la planificación.

Rossing (1982, p.7) explica la importancia de los dos procesos y su relación "La E.N. es vital para establecer exigencias de valor con respecto a las realizaciones del programa. La evaluación de programas es esencial para verificar que ciertos estudios pueden satisfacer las necesidades específicas."

Rothman (1980, p. 18) ve la E.N. como un elemento de la investigación evaluativa "La investigación evaluativa tiene un campo amplio. Investigaciones como la E.N., análisis de tareas de profesores,... cualquier esfuerzo de investigación, contribuye a la efectividad de los

logros de una organización en satisfacer las necesidades de la comunidad."

Guba y Lincoln (1982, p.51) establecen una relación entre evaluación formativa y sumativa, por una parte, y entre valor y mérito por otra. "El propósito de adoptar evaluaciones formativas es el de adaptar el curriculum o programa al contexto local o situación... El propósito de la evaluación sumativa es certificar o autorizar la adaptación del programa para un uso permanente." En su formulación, la E.N. sirve para; 1) analizar el contexto y los valores locales en la etapa formativa y 2) certificar y autorizar por medio de la E.N. la entidad del programa para una audiencia o para unos legisladores. Desde este punto de vista, una E.N. es esencial para la justificación de las actividades del programa.

En teoría, la E.N. puede desarrollarse como una parte integral de un proceso cíclico de planificación, puesta en marcha y evaluación. En la práctica, sin embargo, la E.N. no está siempre vinculada a la planificación y a la evaluación. No siempre que se pone en marcha un programa se identifican y analizan las necesidades y los informes de evaluación no incluyen mención a cómo han identificado las necesidades que han encontrado satisfechas por el programa, o si han aparecido otras durante el desarrollo del mismo.

Por lo tanto, es raro que una E.N. tenga lugar como una parte regular de un ciclo de planificación. Más frecuente es que cumplimente un objetivo específico y no se repita. No obstante, hay ejemplos de excepciones en Estados que dirigen proyectos anuales o quinquenales de E.N. (Witkin, 1984 p 28)

Borich (1985) sugiere que la evaluación no sólo debe medir la distancia entre lo logrado y los objetivos propuestos sino ver si éstos son adecuados con las necesidades de los clientes por lo que incluye el proceso de

E.N. dentro de todo el proceso de la evaluación. También plantea que esta E.N. es el criterio para determinar el valor del programa.

Si se considera un nuevo programa o actividad es por que algún grupo de individuos lo necesitan. Si se analizan necesidades a través de un procedimiento de investigación, estas necesidades constituyen el criterio de valor para evaluar el programa.

Si el programa fue diseñado y desarrollado para eliminar o reducir esas necesidades parece razonable, además de éticamente responsable, que el evaluador las mida y determine si se ha producido algún cambio. (Borich, 1985, p 208)

Para Borich (1985) la E.N. es evaluación. Es el mismo concepto. La evaluación no puede hacerse sin E.N. La E.N. puede hacerse también con otros fines, ej. planificación, pero es igualmente un proceso de evaluación. Es decir, E.N es evaluación pero puede estar dentro de un proceso de evaluación con otro objetivo o no. Y hay modelos de evaluación que no la incluyen pero "lo que debería ser" identificado por la E.N. es "lo que se debería intentar" con el programa o proyecto.

Borich (1985) habla de una definición de evaluación como un proceso que no sólo determina si los objetivos fijados han sido conseguidos sino que determina lo razonable de estos objetivos (Borich, 1985,p 208)

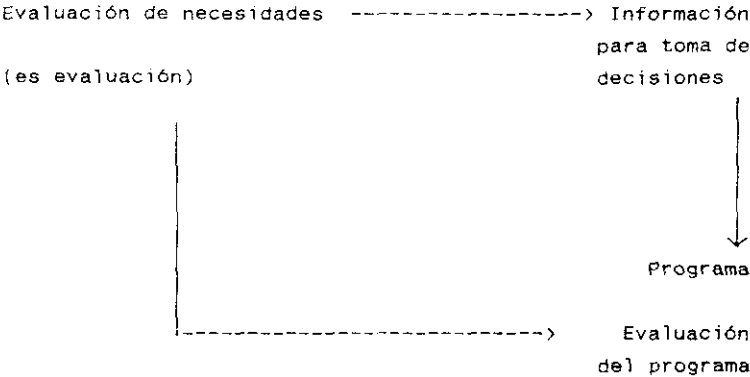
Stufflebeam et al.(1985) también señalan esta doble función de la E.N. Primero, ayuda a determinar qué necesidades existen y cómo pueden ser tratadas. Segundo, proporciona criterios para evaluar el mérito de un programa evaluado, esto es, el grado en que las necesidades humanas propuestas son satisfechas. (Aunque en realidad este uso de la E.N. es utilizado pocas veces) p.212)

Para Glass y Worthen (1974), la valoración de nece-

sidades, es uno de los roles del evaluador, pero, no todas las actividades que puede hacer el evaluador son evaluación. ¿Qué condiciones deben cumplir estas actividades para que sean actividades evaluativas? Según ellos, "los objetivos de la evaluación deben ser el contestar a preguntas de selección, adopción, apoyo y justificación del valor de materiales y actividades educativas.

Por lo tanto la E.N. es evaluación puesto que es un proceso sistemático de recogida de información, emite juicios de valor, con vistas a emprender una acción. Evidentemente, puede haber simples encuestas de opinión, aunque se llamen E.N. que no sean evaluación. Es por lo que, en este trabajo, pretendemos obtener unos criterios de valor de los estudios de evaluación de necesidades.

En resumen, la E.N. es evaluación, conceptualmente son lo mismo. Pueden diferenciarse en el tiempo de aplicación y en la finalidad, que puede ser la misma o diferente. Al evaluar las necesidades de una comunidad se está evaluando, y podemos quedarnos ahí, si, por ejemplo, encontramos que no se necesita ninguna intervención, o estos resultados se utilizarán para elaborar un programa que luego se evaluará y un criterio para ello será los resultados obtenidos por la E.N.. Así, se puede establecer la relación;



### La evaluación de necesidades en la investigación evalua- tiva actual.

La demanda social de responsabilidad a instituciones y profesionales se traduce en el movimiento denominado en América "accountability", en términos de logro de las metas establecidas (De la Orden, 1990).

La rendición de cuentas puede verse como una evaluación sumativa que acentúa los aspectos fiscalizadores y la búsqueda de responsabilidades. Detrás de toda discusión sobre la rendición de cuentas educativas se esconde la creencia de que una mejora de los sistemas de información y estímulo va a contribuir positivamente en la productividad o eficiencia de los recursos educativos. No cabe duda que la evaluación y rendición de cuentas en educación son dos conceptos íntimamente relacionados. Ambos, responden a la búsqueda de los efectos, previstos o no, de los programas y de las instituciones educativas. (Escudero Escorza, 1980)

La llamada a la medición y asignación de responsabilidades surge no sólo del control de los fondos públicos y de la búsqueda de la eficiencia, sino que tiene, asimismo, unas raíces sociológicas, entroncadas con valores democráticos, en un intento de asegurar la igualdad de oportunidades educativas. Las presiones en solicitud de rendición de cuentas han surgido y surgen, principalmente, del estamento que proporciona los fondos presupuestarios para una educación que cada vez demanda más recursos, aunque hay otras fuentes de presión como señala Dressel (1976).

En este contexto surge la E.N. como exigencia para la asignación de fondos a los programas. Una necesidad consiste en una discrepancia entre la situación actual y la que se considera como deseable. El análisis de las necesidades proporcionará la base para el desarrollo o modificación de programas.



Durante los años sesenta, se hace patente esta orientación investigadora en líneas de evaluación vinculadas al movimiento de responsabilidad social o "Accountability".

Sin embargo, a partir de estos años y coincidiendo con el desarrollo de nuevos paradigmas de investigación, van apareciendo importantes aportaciones para la renovación conceptual y metodológica de la evaluación, sin que esto quiera decir que se descarte totalmente la metodología convencional, sino que, más bien aparece la necesidad de una armonización, con utilización adaptada de metodología y técnicas en función de diversos condicionantes.

Estas son, según Rosales (1990) algunas de las aportaciones más recientes;

- La evaluación como acopio de información para que sirva de base a una adopción racional de decisiones. Necesidad de claridad y oportunidad de la información (Cronbach, 1963; Stake, 1975; Kemmis, 1988; Stufflebeam et al, 1971)

- Consideración de la evaluación no como una simple recogida de datos, sino como una tarea de enjuiciamiento a partir de los mismos, sobre las características de la enseñanza. Necesidad de determinación de criterios que sirvan de puntos de referencia (Stake, 1975; Joint Committee, 1981; Scriven, 1976)

- Necesidad de proceder a la elaboración de una meta-evaluación, con la tarea implícita de identificación de criterios para evaluar la evaluación. (Joint Committee, 1981; Kemmis, 1988)

En los últimos años existe toda una corriente en el campo de la investigación desde la que se postula la necesidad de promover el cambio desde dentro de las escuelas, con apoyo externo, pero muy atento a los problemas y necesidades surgidas en el seno de la propia organización escolar (Hopkins, 1985). Se trata, pues, de abrirse a la

realidad de cada escuela.

En opinión de Scheerens (1990) la distinción entre evaluar para responsabilización como contraria a la evaluación para la mejora es una división forzada. De hecho, movimientos actuales como el School Based Review, que veremos más adelante, para el desarrollo y mejora escolar reconocen y mantienen su relación con el movimiento de responsabilización.

El modelo de rendición de cuentas se puede entender como una especie de auditoría pública diseñada para hacer la institución escolar responsable ante la sociedad o sus representantes. Pero para Cajide y Tejedor (1988) es susceptible de otro enfoque diferente; Así, citan a Adelman y Alexander (1982) que distinguen entre un rendimiento de cuentas interno o evaluación de la institución en sí misma, que sería un modelo de evaluación por la cual los individuos y los grupos hacen juicios acerca de sus propias actividades y de sus contribuciones a los comportamientos colectivos; y un rendimiento de cuentas externo vertido hacia la evaluación de hechos extrainstitucionales.

Bollen y Hopkins (1987) también separan diferentes manifestaciones de "accountability";

- Una moral general que puede dar un clima favorable hacia la evaluación.
- Una "accountability" profesional que ve los procedimientos de revisión y evaluación como técnicas para obtener datos relevantes para el desarrollo.
- Una "accountability" contractual que requiere que una escuela o grupo de escuelas demuestre que ha conseguido ciertos estándares. Sólo en este último caso, las escuelas se sienten obligadas por presiones externas para ejecutar

rendimientos de cuentas dentro de un tiempo dado.

Ultimamente, dice Bisquerra (1989), la investigación evaluativa ha experimentado un desarrollo espectacular debido a la necesidad sentida de conocer la eficacia de múltiples programas educativos. Se trabaja principalmente de cara a obtener índices de efectividad. En este contexto se desarrolla un movimiento que se conoce como "accountability evaluation", en el cual se observa una preocupación por "rendir cuentas". En otra línea de actuación, ha tenido especial relevancia el proyecto GRIDS (Guidelines for Review and Internal Development in Schools), que tiene como objetivo elaborar directrices de procedimiento para los profesores que deben revisar y desarrollar el currículum y la organización de las escuelas (Holly, 1984). El proyecto GRIDS constituye una experiencia de investigación evaluativa y de investigación acción al mismo tiempo.

Sin embargo, autores seguidores de estos proyectos no los ven como otra línea de actuación diferente sino que, mantienen y afirman la importancia del componente de responsabilización en sus proyectos. Así, Bollen y Hopkins (1987) aseguran que en el School Based Review (SBR) definido como una sistemática auto-inspección del funcionamiento de una escuela, no se excluye necesariamente ningún elemento de responsabilización. Recuerdan un argumento del GRIDS; "Revisa tú mismo antes que otros lo hagan por ti."

Hablan del movimiento de las escuelas eficaces que ha protagonizado cantidad de actividad que podría ser categorizada como SBR. Un reciente directorio de programas (Miles y Kaufman, 1985) detalla 39 diferentes en US sobre 800 escuelas. Casi todos los programas incluyen alguna forma de autoevaluación y SBR. Esta investigación es, desde luego, anglosajona en su origen y sus conclusiones relacionadas con los llamados sistemas educativos descentralizados. Pero dicen Bollen y Hopkins (1987) que estos hallazgos son igualmente aplicables a los sistemas

de la Europa continental.

Como ejemplo de ello, la creación del ISIP (International School Improvement Project), actividad del CERI (Centre for Educational Research and Innovation), de la OCDE, establecido en 1982, constituido por 150 personas (decisores, planificadores, administradores, directores, evaluadores e investigadores) de 14 países. El ISIP define la mejora escolar como un esfuerzo sistemático y sostenido para cambiar las situaciones de aprendizaje y otras condiciones internas relacionadas en una o más escuelas, con el fin último de alcanzar fines educativos más eficazmente.

Cronbach y Suppes (1969) con objeto de superar la antinomia entre investigación fundamental e investigación aplicada, propusieron la útil pero, en algún grado, artificial distinción entre;

1. Investigación orientada a conclusiones.
2. Investigación orientada a la toma de decisiones: le interesa la solución de problemas concretos más que contribuir a la teoría científica. Utilizan preferentemente metodología cualitativa, pero no exclusivamente.

Algunos autores (Nisbet, 1988) la denominan investigación orientada a la política (policy oriented research) utilizando la distinción que hizo Coleman (1972) en una discusión sobre investigación en las ciencias sociales entre "discipline research" y "policy research".

Darder y López (1985) afirman que se ha de evaluar para buscar la mejora y el cambio. Dado que la evaluación tiene una finalidad de diagnóstico encaminada a encontrar formas de mejora, se hace necesario que los aspectos del punto de partida de la evaluación se aporten con el máximo de precisión y de una forma discriminada, el estado de la situación en el momento de considerarla. Eso permitirá tomar las decisiones adecuadas.

Asimismo se manifiestan Pérez Juste y García Ramos

(1989): tanto en el ámbito particular de la evaluación del rendimiento de los alumnos, como en el ámbito de la investigación evaluativa en general, en la década de los ochenta se constata una preocupación por estudiar a la evaluación como herramienta potenciadora de la calidad de la enseñanza, de la calidad de los centros educativos.

Convendría recordar, dicen los autores, que el objetivo primordial de la evaluación educativa (sea el ámbito que sea) es la mejora de la calidad de la educación, por lo que cualquiera que realice la evaluación debe tener como objetivo básico: promover, corregir, ayudar y asesorar y no tanto fiscalizar, controlar o censurar.

En esta línea de investigación para la toma de decisiones es donde la E.N. vuelve a ocupar un lugar significativo. Cooley y Bickel (1988) hablan del DOER (Decision-oriented Educational Research), como una forma de investigación educativa diseñada directamente para ser relevante a los requerimientos de los que disponen normas o gerencian sistemas educativos.

Los procedimientos de E.N. son para estos autores una ilustración del tipo de metodologías que se necesitan para responder a las necesidades de información del sistema. Este, puede ser un distrito escolar o una escuela particular del distrito, un sistema estatal o un colegio. El hecho que lo distingue es que la investigación está guiada por las necesidades de información del personal responsable en ese sistema.

Es importante señalar la relación entre lo que llaman los autores "decision-oriented educational research" y el campo de la evaluación. Se pueden distinguir los dos conceptos por su campo y su énfasis. El tipo de investigación del que hablan incluye la evaluación de programas, pero es más amplio. Por un lado, incluye actividades que no están habitualmente incluidas en la evaluación y por otra el DOER enfatiza una parte de lo que se considera el campo

de la evaluación; la formativa, para guiar a los decisores. Este énfasis no implica que los estudios sumativos no sean útiles.

También señalan estos autores el papel que el DOER desempeña en el muy importante proceso de responsabilización de las instituciones públicas.

En resumen, la E.N. se presenta como una metodología necesaria en la investigación para la toma de decisiones (DOER) y en los movimientos actuales para la mejora y desarrollo escolar (SBR), (GRIDS), sin renunciar a su vinculación con la rendición de cuentas de las instituciones y sistemas educativos, pero con un sentido más amplio que el del mero requerimiento legislativo para distribución de fondos: Con un sentido de rendición de cuentas hacia la sociedad al estar trabajando teniendo presentes las necesidades de los individuos a los que se dirigen.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ADAMS, K. (1977). National large cities vocational educational needs study. Columbus, Ohio: Center for Vocational Education.
- ADELMAN, C. y ALEXANDER, R.J. (1982). The Self-Evaluating Institution. Cambridge: University Press.
- BEATTY, P. et al. (1982). Addressing Needs by Assessing Needs: A Handbook for Adult Education Program Planners. Special Community Service and Continuing Education Project. Final Report. Washington: Office of Education (DHEW).
- BISQUERRA, R. (1989). Métodos de investigación educativa. Guía práctica. Barcelona: CEAC.
- BOLLEN, R. y HOPKINS, D. (1987). School Based Review: Toward a Praxis. Leuven: Acco. ISIP-BOOK.
- BORICH, G.D. (1985). Needs Assessment and the Self-Evaluating Organization. Studies in Educational Evaluation, 11, 205-215.
- CAJIDE, J. y TEJEDOR, J. (1988). Modelos de funcionamiento institucional. Apuntes de Educación, 30, julio-septiembre.
- CENTER FOR THE STUDY OF EVALUATION. (1977). Needs assessment kit. Los Angeles: University of California.
- COLEMAN, J.S. (1972). Policy Research in the Social Sciences. Morristown, N.Y.: General Learning Press.
- COOLEY, W. y BICKEL, W. (1988). 2nd ed. Decision-Oriented Educational Research. Boston: Kluwer-Nijhoff publishing.
- CRONBACH, L.J. (1963). Course Improvement Through Evaluation. Teachers College Record, 64, 672-683
- CRONBACH, L. y SUPPES, P. (Eds) (1969). Research for Tomorrow's Schools: Disciplined Inquiry for Education. Report. New York: Macmillan.
- DARDE, P. y LOPEZ, J.A. (1985). Elements d'organització i avaluació del centre educatiu d'EGB. Barcelona: Rosa Sensat / Edicions 62.
- DE LA ORDEN HOZ, A. (1990). Evaluación, selección y promoción del profesor universitario. Revista Complutense de Educación, 1, 1, 11-29.

DRESSEL, P.L. (1976). Handbook of Academic Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.

ESCUADERO ESCORZA, T. (1980). ¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?. Zaragoza: ICE

GARANTO ALOS, (1989). Modelos de evaluación de programas educativos. En M.P. Abarca Ponce (1989). La evaluación de programas educativos. Madrid: AEDES/ Escuela española.

GLASS, G.V. y WORTHEN, B.R. (1974). Evaluación educativa e investigación. La Educación hoy, 5, 181-188

GRABOWSKI, S.M. (1982). Approaching needs assessment. En C. Klevins (Ed.) Materials and methods in adult education. San Francisco: Jossey- Bass.

GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1981). Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches. San Francisco: Jossey-Bass

GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1982). The Place of Values in Needs Assessment. Educational Evaluation and Policy Analysis, 4, 3, 311-320.

HOLLY, P.G. (1984). Guidelines for Review and Internal Development in Schools (GRIDS). Bristol: University of Bristol School of Education.

HOPKINS, D. (1985). School Based Review for School Improvement: a Preliminary State of the Art. Leuven, Belgium: acco/ OCDE

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981). Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials. New York: McGraw-Hill. (Trad. esp. 1988. México: Trillas.)

KAPLAN, B.A. (1974). Needs assessment in education. A planning handbook for schools districts. Trenton, NY: Dept.of Education.

KAUFMAN, R. (1973). Planificación de sistemas educativos. México. (Edición original inglesa de 1972)

KAUFMAN, R. (1977). Needs Assessment in Perspective: Introduction to Special Issue. Educational Technology, XVII, 11.



KAUFMAN, R. (1982). Th.Ed. Identifying and Solving problems: A System Approach. San Diego, Calif.: University Associates.

KAUFMAN, R. (1983). Needs Assessment. En F.W. English (1983). Fundamental Curriculum Decisions. Association of Supervision and Curriculum Development.

KAUFMAN, R. (1986). Obtaining Functional Results: Relating Needs Assessment, Needs Analysis and Objectives. Educational Technology, 26, 1, 24-27.

KAUFMAN, R. (1988). Needs Assessment: A Menu. Educational Technology, (28), 7.

KAUFMAN, R. (1989). Means and Ends. Educational Technology, 29, 2.

KAUFMAN, R. y ENGLISH, F. (1979). Needs Assessment, Concept and Application. Educational Technology Publications. Englewood Cliffs, New Jersey.

KAUFMAN, R. y THOMAS, S. (1980). Evaluation without Fear. New York: Franklin Watts.

KEMMIS, S. (1988). Action Research. En J.P. Keeves (Ed.) (1988). Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook. Oxford: Pergamon.

KIMMEL, W. (1977). Needs assessment: A critical perspective. Washington, D.C.: Department of Health, Education and Welfare. Office of Program Systems.

KLEIN, S.P. (1971). Choosing Needs for Needs Assessment. En Procedures for Needs Assessment Education: A Symposium. Los Angeles: Center for Study of Evaluation Report.

KLEVANS, D.R. (1987). Developing a Needs Assessment Plan in Continuing Professional Education. Pennsylvania State Univ., Office of Continuing Professional Education.

KOWALSKI, TH.J. (1988). The Organization and Planning of Adult Education. New York: University Press.

KUH, G.D. (1980). The state of the art of needs assessment in education. Reston, Va: ERIC Clearinghouse.

LENNING, O.T. (1978). A Conceptual Framework for Identifying and Assessing Needs in Postsecondary Education. AIR Forum Paper. ED 161 341

LEVINE, H.G., CORDES, D.L., MOORE, D.E., PENNINGTON, F.C. (1984). Identifying and Assessing Needs to Relate Continuing Education to Patient Care. En J.S. GREEN et al. (Eds.) Continuing Education for the Health Professions. San Francisco: Jossey-Bass.

MCKILLIP, J. (1987). Needs Analysis. Tools for the Human Services and Education. Newbury Park: Sage.

MELTON, R.G. (1977). Applications of Needs Assessment in the Public Schools: Three Case Studies. Educational Technology, XVII, 11, 36-41.

MILES, M. y KAUFMAN, T. (1985). A directory of programs promoting effective practices at the classroom and building levels. En R. Kile. Reaching for Excellence: An effective schools sourcebook. Washington: US Government Printing office.

NISBET, J.D. (1988). Policy-oriented Research. En J.P. Keeves (Ed.) (1988) Educational Research, Methodology, and Measurement: And International Handbook. Oxford: Pergamon Press.

PENNINGTON, F.C. (1985). Needs Assessment in Adult Education. En T. Husén y T.N. Postlethwaite (Eds.) International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon.

PEREZ JUSTÉ, R. y GARCIA RAMOS, J.M. (1989). Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. Madrid: Rialp.

ROSALES, C. (1990). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid: Narcea.

ROSSING, B.E. (1982). The Gap Between Need Assessment and Program Implementation. Baltimore: Paper presented at annual meeting of EN/ERS.

ROTH, J.E. (1978). Theory and Practice of Needs Assessment with Special Application to Institutions of Higher Learning. Ph.D., University of California, Berkeley.

ROTHMAN, J. (1980). Using Research in Organizations: A Guide to Successful Application. Beverly Hills, Calif.: Sage

SARTHORY, J. (1977). Needs Assessment and the Practitioner: Problems and Prospects. Educational Technology, XVII, 11.

SCHEERENS, J. (1990). School Effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning. School Effectiveness and School Improvement, 1, 1, 61-80.

SCRIVEN, M. (1976). Bias Control Systems in Evaluation. San Francisco: AERA

SCRIVEN, M. y ROTH, J. (1978). Needs assessment. Concept and practice. New Directions for Program Evaluation, 1, 1-11.

STAKE, R.E. (1975). Evaluating the arts in education: A responsive approach. Columbus, OH: Charles E. Merrill.

STUFFLEBEAM, D.L. et al (1971) Educational Evaluation and Decision Making. Itaska, Illinois: Peacock.

STUFFLEBEAM, D.L. (1977). Working paper on needs assessment in evaluation. San Francisco: Paper presented at the AERA Conference.

STUFFLEBEAM, D.L.; MCCORMICK, C.H.; BRINKERHOFF, R.O.; NELSON, CH. O. (1985). Conducting Educational Needs Assessments. Boston: Kluwer Nijhoff.

SUAREZ, T. (1981). Needs Assessment. En A. Lewy y D. Nevo (Eds) Evaluation Roles in Education. London: Gordon and Breach.

SUAREZ, T.M. (1990). Needs Assessment Studies. En H. Walberg y G. Haertel (Eds.) The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon.

SWEIGERT, R.L. (1973). Goals for education in Atlanta, 1985: As seen by community leaders, educators and students. Atlanta: Atlanta Assessment Project.

TABA, H. (1976). Elaboración del currículum. Buenos Aires: Troquel.

TRIMBY, M.J. (1979). Needs Assessment Models: A Comparison. Educational Technology, XIX, 12.

TYLER, R. (1973). Principios básicos del currículum. Buenos Aires: Troquel.

WITKIN, B.R. (1977). Needs Assessment: Kits, Models and Tools. Educational Technology, XVII, 11, 5-8.

WITKIN, B.R. (1984). Assessing Needs in Educational and Social Programs. San Francisco: Jossey Bass.

ZABALZA BERAZA, M.A. (1987). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.

ZABALZA BERAZA, M.A. (1988). Diseño curricular y calidad de la educación. En La calidad de los centros educativos. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía. Alicante.

6. ¿POR QUÉ EVALUAR LAS NECESIDADES?

## ¿POR QUE EVALUAR LAS NECESIDADES?

La educación es un medio, una serie de procesos para intentar ayudar a los alumnos a sobrevivir y contribuir en el mundo en que van a vivir. Nuestra sociedad parece estar deseosa de reformas y de cambios, pero como se pregunta Kaufman; ¿Cambio a qué?, ¿Cambio para qué?, ¿Qué cambio?.

La evaluación de necesidades es una herramienta para el cambio positivo y constructivo, no el cambio por costumbre o crisis, sino un cambio racional, lógico y funcional con la satisfacción de las necesidades de los ciudadanos, educadores y alumnos. (Kaufman y English, 1979).

Se ha de establecer una fundamentación y una dirección para el cambio, basada en las necesidades identificadas y documentadas, antes de emplear las estrategias para resolver los problemas. Para establecer esta necesaria fundamentación y basar las decisiones en evidencias documentadas se ha utilizado el concepto de evaluación de necesidades como la primera etapa en el proceso de cambio. (Melton, 1977)

La evaluación de necesidades nos ayuda a clarificar y distinguir los medios de los fines. Una planificación sin E.N. se centra en las soluciones o medios, ayuda a una sociedad u organización a determinar cómo puede hacerse algo pero no si debiera hacerse. Las planificaciones con E.N. se centran en los fines y definen y analizan los problemas que las soluciones ayudarán a resolver. Sólo podemos seleccionar razonablemente los medios después de conocer los fines legítimos y válidos. Si no, corremos el riesgo de adoptar soluciones para problemas desconocidos o equivocados.

Ha habido un cambio de dirección en los intereses de los educadores desde el cómo enseñar, al qué enseñar hasta llegar al por qué;

Cómo enseñamos-->  
(medios)

Qué enseñamos-->  
(objetivos)

Por qué enseñamos lo que enseñamos?  
(evaluación de necesidades)

Kaufman y English, 1979, p.15)

Quizá aún no nos preguntamos en todos los casos el porqué. Para Kaufman, la E.N. es un proceso de humanización que nos ayuda a estar seguros de que usamos nuestro tiempo y el de nuestros alumnos de la manera más efectiva y eficiente posible. Se pregunta si tenemos derecho a hacer otra cosa.

La coherencia entre los resultados y fines y los rasgos socioculturales, conjunto de aspiraciones y necesidades educativas de la comunidad nos determinan la funcionalidad del sistema. Si no se da esta coherencia nos encontramos ante un sistema educativo que no sirve a la función para la que fue establecido. Con la evaluación de necesidades aseguramos la funcionalidad del sistema.

Otra razón para el uso de la E.N. es la que señalan Stufflebeam et al. (1985), de poseer una base para centrar servicios y juzgar sus resultados. El procedimiento de utilizar las necesidades para determinar el valor de los resultados tiene importantes ventajas; juzga el éxito de un programa en términos de lo que es relevante, y no sólo proporciona los criterios de éxito, sino que los valida. Otro beneficio es que el "posttest E.N." puede suministrar direcciones de "feedback". También tiene el mérito de que recoge y analiza los juicios de diferentes grupos de referencia.

Si pensamos en las E.N. externas, tal como las define Kaufman (1973), veremos que la E.N. se interesa y se relaciona con la calidad de vida, con objetivos de amplio espectro y con la interacción con el entorno social en general. Como asegura Witkin (1984), hay varias razones para pensar que la E.N. es ahora más importante que nunca. Y aunque ella habla en el año 1984 y de la sociedad americana, como veremos más adelante, hay tendencias en nuestra sociedad que nos permiten pensar que es un instrumento necesario en la nueva planificación educativa.

Este referente "externo" que ya señalara Kaufman (1973) debe ser el punto de partida para la planificación, diseño y evaluación educativas. Una educación que no permita a los educandos vivir mejor y contribuir óptimamente a la sociedad es posible que no valga la pena. (Kaufman, 1977, p. 85). El objeto de las E.N. externas es, precisamente, la vida exterior a la escuela, la vida actual y del futuro. Esta E.N. hace posible la obtención de información específica sobre los aspectos que se deben cambiar, sus requisitos y la forma en que se debe producir el cambio de manera que tenga validez, utilidad y sea aceptado.

El argumento más utilizado en contra de estas E.N. es el que habla de la falta de predicción del futuro. La tendencia hacia el cambio educativo ha creado un ambiente que se caracteriza por la fatiga y la frustración (Melton, 1977). Sin embargo, el cambio es inevitable, el único problema consiste en determinar si seremos sus amos o sus víctimas (Kaufman, 1977). Si tenemos un método sensible para planificar, y revisar responsablemente podremos determinar si nuestras previsiones son incorrectas y modificar el curso del proceso.

## Los estudios prospectivos.

Una visión prospectiva sobre el futuro del mundo y del respectivo país es esencial para poder encontrar las políticas educativas más apropiadas a corto y a largo plazo que convienen a la sociedad y a sus beneficiarios individuales.

La educación es uno de los sectores de la actividad social en que resulta hoy más indispensable un planteamiento prospectivo, esto es, un análisis centrado en la consideración de los "futuros alternativos" que se presenten como posibles.

Pero la prospectiva de la educación no puede desligarse de una investigación más amplia, de un análisis de las posibilidades que encierra el futuro de la sociedad en su conjunto, análisis que debe proporcionar información para alternativas válidas.

Pese a algunos esfuerzos concretos, hay que llamar la atención sobre el actual desfase de nuestro país en la utilización de este importante instrumento de trabajo. La prospectiva empieza a ser hoy en día moneda común en muchos países, dispuestos a asumir las responsabilidades y las oportunidades de futuro. En España, seguimos teniendo pendiente aún esta asignatura. (Díez Hochtleiner, 1989). La educación es, en efecto, acción para el futuro y tiene que hacerse pensando en él. De ahí la necesidad vital para los sistemas educativos de plantearse el tema con todas sus consecuencias si no quieren quedar desfasados, convertidos en rémoras del progreso.

Esta capacidad anticipatoria pasa por la investigación de las necesidades educativas del futuro y de organizar los sistemas educativos para ese futuro. (Díez Hochtleiner, 1989 p 16-27)

Para ser correcto un estudio prospectivo del desarrollo de la educación debe determinar sucesivamente:



a) El desarrollo general posible y probable en la época considerada, abarcando el desarrollo científico, tecnológico, social, político y cultural.

b) Lo conveniente y lo no conveniente dentro de lo probable y lo posible.

c) La educación posible en la situación actual.

d) La educación deseable para llegar, en los límites de las posibilidades educativas,

e) al desarrollo general conveniente b), habida cuenta de la situación probable a). (Bousquet, 1974, p 20)

La prospectiva no es una predicción del futuro sino una previsión. Un estudio prospectivo presentará diversas soluciones, indicará las zonas de mayor incertidumbre y determinará los márgenes de probabilidad. Su valor será estrictamente indicativo.

Si no tuviera otros resultados, la prospectiva quedaría plenamente justificada obligándonos a salir de nuestras rutinas para mirar hacia el futuro.

Así pues, afirma Bousquet (1974), la primera tarea de una planificación racional consiste en trazar las líneas directrices de la educación en los próximos años. Esta tarea no sólo exige estudios prospectivos realizados lo más rigurosamente posible, sino también una amplia información y consulta para que represente las aspiraciones de la sociedad en su conjunto. La segunda tarea consiste en definir las grandes etapas sucesivas de la evolución de la educación. El cambio debe ser planificado. En realidad, prospectiva a largo plazo y programación práctica de la acción inmediata constituyen sólo dos aspectos de un enfoque racional de los problemas de la educación. Hay que empezar por saber a dónde se va, para poder emprender la realización de manera sistemática. Prospectiva y planificación son complementarias; no se puede emprender nada duradero ni culminar nada sólido cuando la acción se mezcla con vagas aspiraciones y cuando los objetivos para el

futuro se comprometen con las dificultades del presente.  
(Bousquet, 1974, p 23)

### La educación ante un mundo en cambio.

Díez Hochtleiner (1989) ofrece el siguiente análisis de la situación mundial;

El mundo es actualmente testigo de cambios con un alcance y a un ritmo nunca antes conocido. La explosión de la información disponible, la disponibilidad abrumadora de telecomunicaciones, la introducción de nuevas tecnologías en todos los sectores de la actividad humana, coincide con la emergencia de una conciencia civil ciudadana, que reclama con fuerza todos sus derechos, libertades y aspiraciones en sus relaciones tanto con el Estado como en todas las demás instituciones. Estas nuevas circunstancias parecen ser debidas, sobre todo, a un proceso de información/aprendizaje desarrollado gracias a los medios de comunicación de masas y a la enseñanza/aprendizaje lograda por la educación en sus múltiples modalidades de educación sistemática y no formal. La conciencia generalizada de estos hechos frente a los inmensos déficits existentes relativos a la alfabetización, educación primaria y destrezas profesionales mínimas, ha motivado por primera vez en la historia la organización entre cuatro agencias especializadas de la ONU (Banco Mundial, PNUD, UNICEF y UNESCO) de una Conferencia Mundial sobre Educación para Todos.

Hace más de cuarenta años, las naciones del mundo convinieron mediante la Declaración de Derechos Humanos en que toda persona tiene derecho a la educación. Sin embargo, pese a los considerables esfuerzos realizados por los países de todo el mundo para asegurar ese derecho;

- Más de 100 millones de niños carecen actualmente de acceso a la enseñanza primaria, precisamente en los años que constituyen la base de la comprensión y la experiencia humana.

- Más de 900 millones de hombres y mujeres no saben leer y escribir, no pueden disfrutar de las riquezas de la palabra escrita ni aportar su propia contribución a esa riqueza.

- Más de una tercera parte de los adultos del mundo carecen de acceso a los conocimientos, las habilidades y las tecnologías que podrían mejorar la calidad de sus vidas y ayudarles a adaptarse al cambio social y cultural.

- Centenares de miles de niños y adultos empiezan, pero no terminan, programas de educación básica, y muchos de los que terminan esos programas siguen sin adquirir conocimientos y habilidades fundamentales.

El cruel contraste entre el conocimiento y la ignorancia, la capacidad y la incompetencia, el poder y la impotencia, es un reproche para los beneficiarios del cúmulo mundial de conocimientos y un recordatorio imperioso de que la educación es un derecho de todos.

Estamos en vísperas de un nuevo siglo, con todas sus promesas y posibilidades. Hay un auténtico progreso hacia la paz y la cooperación entre las naciones, unido a adelantos científicos y culturales importantes obtenidos gracias a la tecnología y a la inventiva del ser humano.

Al mismo tiempo, nuestro mundo hace frente a problemas aterradores: el rápido aumento de la población, las disparidades crecientes entre las naciones y dentro de las naciones, las brutalidades de la guerra, los conflictos civiles y la delincuencia, así como los daños crecientes al medio ambiente. Estos problemas plantean un dilema; limitan las oportunidades de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, al mismo tiempo que la falta de educación básica impide a las personas resolver esos pro-

blemas o hacer frente de manera adecuada a sus consecuencias. Las necesidades básicas de aprendizaje de todos pueden y deben satisfacerse.

Pero hoy, todos los países, incluidos los más desarrollados, sufren amplios grupos de marginados analfabetos, bien sea entre los habitantes de zonas urbanas deprimidas, de la población rural, de las mujeres o de los inmigrantes. La Conferencia de Tailandia (marzo 1990), trató de renovar la declaración de necesidades básicas de aprendizaje, junto con las estrategias para satisfacerlas. (Díez Hochtleiner, 1990)

Grao (1988) ofrece el siguiente diagnóstico sobre el momento presente; crisis económica, crisis educativa, crisis de valores, descenso de la tasa de natalidad, incertidumbre ante las nuevas tecnologías, desempleo, subempleo, sobrededucación, etc. (p.14)

La sociedad de hoy está caracterizada por la rápida acumulación de conocimientos, el desarrollo constante de los procesos tecnológicos y la continua presencia de las comunicaciones. En suma, una situación compleja y cambiante.

Si miramos el contexto educativo vemos que el sistema educativo se ha caracterizado por su carácter estático, respondiendo a esquemas diseñados con base a factores que reflejan circunstancias del pasado.

Para ofrecer respuestas a estas tendencias de la sociedad, Grao sugiere las siguientes líneas de actuación;

1. Necesidad de educar en un papel proactivo tendente a modelar el futuro.
2. Adecuar la formación a las necesidades de la sociedad.
3. La planificación educativa debe ser indicativa y siempre debe ir acompañada de exposición pública y debate con diferentes agentes sociales.

4. El sistema educativo no puede terminar su función en el sistema reglado. Las necesidades actuales y las perspectivas futuras exigen una continua actualización de conocimientos que capacite a las personas para el cambiante ejercicio profesional.

5. La incorporación de las nuevas tecnologías, de nuevas disciplinas, así como la necesaria extensión del sistema reglado de educación, precisa una aplicación intensiva de recursos económicos. Sin embargo, los presupuestos destinados a la educación están soportando un paulatino decremento en términos relativos. (p. 14)

### El nuevo papel de la planificación educativa.

La incertidumbre futura y la exigencia de cambio hacen de la planificación educativa una necesidad. Planificar significa decidir por adelantado qué hacer, cómo y cuándo hacerlo y por quién. El proceso planificador va desde donde estamos hasta donde queremos ir.

El concepto de planificación ha adquirido una profundidad y una significación nuevas en numerosos países, y esto ha sido debido a factores tales como la limitación de los recursos públicos, el elevado número de parados, la expansión de la demanda social hacia la educación, el deseo de los consumidores de participar en la elaboración del contexto educativo y los cambios tecnológicos que modifican la naturaleza del empleo teniendo como resultado una diversificación del papel de los actores y de los organismos responsables de la educación. (Grao, 1988)

La edad de oro de la planificación educativa fueron los años 1960. Durante estos años la comunidad internacional, particularmente los países en desarrollo, se vio en la obligación de acelerar el desarrollo de la educa-

ción, convencida de la importancia del capital humano para el desarrollo económico. Se crearon oficinas de planificación, se formaron especialistas y se realizaron informes de planes, leyes y decretos que en muchos casos sirvieron como base para las políticas gubernamentales. Era un planeamiento básicamente escolar, cuantitativo, público y de desarrollo. (Hallak, 1989, p.2)

Durante los últimos años del decenio de 1960, la enorme explosión cuantitativa de la escolarización generó problemas de ajuste de carácter social, cultural, económico y político. Aparecieron las primeras dudas en los años 1970, sin embargo, debido a la persistencia de una situación de financiamiento de la educación favorable, a la concentración del poder de control público en el sector formal, a la convergencia del deseo político y de la demanda social sobre el objetivo de expansión de la matrícula en los varios niveles de educación, los planificadores siguieron trabajando con el mismo enfoque, en el sector escolar público y de forma cuantitativa.

Con la crisis económica mundial llegaron las desilusiones de los años 1980. El estudio de la planificación cambió de naturaleza, el desafío no era manejar el desarrollo del sistema educativo sino cómo evitar un deterioro irreversible. En la práctica, la planificación apareció como un mecanismo de control burocrático o político, más que como una herramienta estratégica. El interés se centró, ante todo, en los temas que correspondían a los objetivos políticos de los gobiernos pero no necesariamente a los problemas más urgentes del país.

Para la década de los 1990, el futuro de la planificación dependerá obviamente de la situación particular de cada país pero Hallak (1989) piensa que deberá modificarse en las siguientes tres direcciones:

a) Visión prospectiva; el valor de los escenarios.

Como ejemplos de la necesidad de una visión prospectiva, ofrece estos ejemplos;

- la evolución demográfica. Durante los años noventa, se observará una transición fundamental caracterizada por una disminución de la natalidad junto con una disminución de la mortalidad. Se mantendrá la aceleración del proceso de urbanización que se inició en los últimos decenios.

- La progresión técnico-científica que alcanza a una proporción cada vez más elevada de la población mundial.

- Las tradiciones culturales, la enseñanza en la lengua materna, las grandes lenguas de comunicación internacional, la interferencia de los medios de comunicación masiva en la vida cotidiana de un mayor número de individuos del planeta, son factores clave a considerar por los planificadores.

b) Espíritu estratégico; el valor de la regulación.

Esto significa un plan más cualitativo que cuantitativo, más dedicado al estudio de los actores que a la definición de modelos teóricos, puede ser menos comprensivo y global, más detallado sobre unos niveles y tipos de educación. Una tarea muy importante para el planificador será la de enfocar un diagnóstico profundo del sistema y sus relaciones con su ámbito socio-económico. Esto necesitaría un análisis detallado de los incentivos implícitos y explícitos prevalecientes, los modos de regulación de los flujos de alumnos y las actitudes de los usuarios y de los profesionales de la educación. La falta de eficiencia de los planes tradicionales puede explicarse por la falta de conocimiento de las "funciones de actitudes de comportamiento" de los actores del sistema. El papel de la investigación educativa no debe ser subestimado. Sin exageración, el éxito del planeamiento dependerá, más que todo, de su capacidad de integrar los frutos de la investigación educativa en la preparación del plan.

c) La búsqueda del realismo: ser pragmático y operativo.

En el próximo decenio el desarrollo de la planificación educativa dependerá de su capacidad para integrar en su elaboración conceptual y normativa la dimensión pragmática y operacional. Seis condiciones deben reunirse para mejorar la viabilidad de los planes de educación;

- asociación de los responsables de la administración para reflexionar sobre las metas y las condiciones de ejecución de los planes.
- una coherencia entre las metas y las medidas adoptadas.
- la motivación de las personas. Se trata de estatutos, condiciones de trabajo y salarios.
- una mejora de la comunicación sobre las metas del plan y el papel de cada institución y actor en su ejecución.
- capacitación del personal involucrado en el proceso de planificación.
- la evaluación como sistema de seguimiento del plan. La evaluación debe incluir datos recogidos regularmente sobre las condiciones de ejecución y estudios específicos que permitan ajustar las metas a la experiencia obtenida durante la ejecución de los planes.

En conclusión, estas tendencias tienen un carácter puramente ilustrativo. Cada país deberá buscar y seguir su propio camino. Muchos países subdesarrollados deberán dedicarse al desafío de la "educación para todos", combinando programas de educación para adultos con esfuerzos para mejorar la calidad y la cobertura de la educación primaria. En otros países el esfuerzo de los planificadores, quizás sea dirigido al uso de las tecnologías para ampliar la eficiencia del sistema de educación (a distancia, por ejemplo). Otros países dedicarán más atención a la educación superior y a la formación de maestros. Pero



dos temas específicos parece que tendrán más interés en los próximos años. Estos son: la educación no formal que supondrá nuevas estrategias de planificación; y la educación de los grupos marginales que todos los países, aún los ricos, deben incluir en su preocupación. (Hallak, 1989)

Según Tedesco (1989), parece necesario plantear por lo menos tres consideraciones que los nuevos enfoques de la planificación educativa debería considerar;

1. El mayor conocimiento y consideración de los actores sociales, desde el punto de vista de su composición interna, de sus orientaciones para la acción, su capacidad, posibilidades y márgenes de negociación, etc.

2. La reducción de la planificación a lo efectivamente planificable, limitando la acción del Estado a aquellos aspectos prioritarios desde el punto de vista de su función (definición de prioridades, evaluación de resultados, compensación de deficiencias, desarrollo de sistemas de información pública)

3. Una consideración especial al fortalecimiento de la capacidad de gestión para evitar que los planes y programas se reduzcan a su formulación retórica.

En definitiva, la planificación educativa del futuro deberá enfrentar el desafío de definir su identidad y su rol entre la complejización del proceso de toma de decisiones por un lado, y las exigencias de una administración eficiente, basada en la coexistencia de una pluralidad de alternativas, por el otro.

Coombs (1985) hace una profunda crítica a los modelos unidireccionales de planificación y propone nuevas alternativas para que la planificación se convierta en instrumento para el cambio y la innovación.

En este sentido, la planificación tendría que dirigirse a:

1. Bajar desde el nivel colectivo nacional a las reali-

dades locales;

2. Prestar mayor atención a los cambios e innovaciones estructurales y cualitativas, necesarias en el sistema de la educación formal;
3. Extenderlas de manera adecuada al terreno amplio y variado de la educación no formal;
4. Afrontar y remediar graves desigualdades geográficas y sociales;
5. Poner mayor empeño en reducir los costos de la educación al tiempo que se mantiene e incrementa la calidad; y
6. Integrar más armoniosamente el desarrollo de la educación en el proceso más amplio del desarrollo económico y social. (p. 14 de Escotet, 1985)

Coombs (1989) afirma que lo que necesita el mundo de la educación no son mini-reformas o remiendos ocasionales sino reformas mucho más vastas, profundas y radicales. Sin embargo, también cree que los educadores y los sistemas educativos no están preparados para abordar estos cambios que se precisan para hacer frente a las necesidades de aprendizaje cada vez mayores, más sofisticadas y en continuo proceso de cambios con las que se encontrarán los países en las próximas décadas.

El sugiere tres requisitos o necesidades iniciales para una actuación más audaz en materia educativa y que considera fundamentales;

El primero es que todos los responsables de la política educativa, planificadores, administradores, investigadores, profesores tengan una visión más amplia y realista de la educación considerándola como un proceso que dura toda la vida, y reconociendo la función esencial y complementaria de la educación formal, no formal e informal.

El segundo requisito básico es el de reconocer que en un mundo en proceso de continuos cambios, las reformas e innovaciones no pueden ser algo episódico, sino deben estar incorporadas en un proceso permanente y continuado de auto-renovación. Deben existir mecanismos permanentes

para ese fin, para identificar las lagunas, disfunciones o posibilidades de mejora más significativas, incluyendo formas más eficaces de evaluación, reforzando las dimensiones cualitativas de la educación y su adecuación a las necesidades prioritarias de los individuos y de la sociedad contemporánea.

El tercer requisito básico es el de fortalecer de manera significativa la capacidad de análisis e investigación en el terreno de la educación.

Entre los consejos que ofrece o "lecciones útiles sacadas de la práctica" cita la necesidad de que, antes de planificar una actuación, debe realizarse un diagnóstico cuidadoso del área o zona afectada, definir los problemas que se desean abordar y los objetivos y prioridades del proyecto en términos claros y operativos, es decir como Kaufman, insiste; " empiece con un auténtico problema educativo y busque luego las mejores tecnologías para resolverlo", calcular los costos, incorporar a los responsables locales, líderes cívicos, y recabar opinión de todos los grupos implicados. (En realidad todos los requisitos puestos de manifiesto al explicar el concepto de evaluación de necesidades, de ahí su importancia en la planificación para la actual sociedad.)

También Díez Hochtleiner (1988), pone de relieve estos aspectos; La planificación debería considerarse como un proceso de elaboración o trazado consensuado de las futuras metas y objetivos como guía indispensable para la adopción racional de las decisiones y nunca como la restauración de rígidos controles centrales. También debería considerarse como un medio necesario para comprobar si los cambios deseados son o no factibles, para fijar vías que permitan realizar esos cambios y para proporcionar valiosos puntos de referencia para evaluar los futuros avances o progresos.

Esto debe hacerse de abajo a arriba, de forma cooperativa y simultánea con el fin de asegurar la coherencia entre las metas y los objetivos más específicos.

La planificación en sí misma no representa ninguna panacea para los males que acosan al sistema escolar, pero es esencial, para ofrecer una base racional y realista, que permita la adopción debidamente informada y documentada de decisiones y la puesta en práctica de medidas o acciones. (p 166)

La planificación general, económica y social en Occidente se refiere a una planificación en libertad para una economía de mercado. Aun así, ha ido unida a cierto grado de dirigismo pasando a definirse luego como meramente indicativa, pese a lo cual ha caído en franco declive quedando recluida en los órganos directivos presupuestarios.

Se añade a lo anterior la radical crisis de perspectiva, surgida a principios de los años setenta, cuando se comprueba el error de las filosofías desarrollistas, además de la urgencia de una primacía de lo social (Diez Hochtleiner, 1989 p 53)

La planificación educativa, por su parte ha sufrido las consecuencias de este contexto de la planificación económica y social, pero además, se ha visto primero desbordada por falta de medios en cantidad y calidad y luego marginada como parte de una dialéctica de competencias entre los educadores, técnicos y políticos. (Diez Hochtleiner, 1989)

Sin embargo, frente a este estado de cosas nada alentador, la planificación educativa está llamada a alcanzar un nuevo papel preponderante a condición de replantear su orientación y modalidades de acción. La reivindicación de la planificación surge hoy en día debido a la abrumadora y creciente complejidad de la gestión moderna ante un cúmulo de cambios, a un ritmo cada vez mayor, en una interdepen-

dencia de países, sectores y disciplinas como nunca antes se ha conocido, con repercusiones de carácter global. La limitación inexorable de los recursos humanos, económicos y materiales; la necesidad de bases técnicas más sólidas (información, escenarios y soluciones alternativas anticipatorias) para una decisión política ágil, y la posibilidad de aplicar métodos avanzados de gestión, apoyados en bancos de datos y en redes informáticas, entre otros factores, avalan las planificaciones indicativa a largo y medio plazo e imperativa en la ejecución a corto plazo. (De este modo, la planificación es un medio, un instrumento valiosísimo, muy lejos de ser un fin en sí mismo y al que no conviene mitificar.)

En esta nueva visión del papel de la planificación, es obligado entender su contribución en varios planos sucesivos o simultáneos de actuación;

a) los estudios prospectivos orientadores de las grandes políticas,

b) las reformas globales, parciales o de reajustes periódicos, de las grandes metas políticas sectoriales, así como de las modalidades, estructuras, contenidos, medios y métodos para el logro de las mismas,

c) los planes sectoriales nacionales, regionales y locales indicativos a medio y largo plazo, junto con programas y presupuestos de actuación concreta a corto plazo, además de los proyectos sobre aspectos e instituciones de singular importancia,

d) la supervisión de la aplicación y del desarrollo de la reforma,

e) la evaluación periódica de resultados, sobre todo de las experiencias innovadoras antes de su extensión o generalización.

Estas son, en parte, función principal de la propia planificación y, otras, concomitantes. En todo caso, en el

ejercicio de todas estas funciones, es esencial asegurar una participación de los sectores sociales involucrados del sector público y privado, además de establecer mecanismos de comunicación recíproca con la opinión profesional y pública y con los medios de comunicación social.

La planificación es una parte, la más destacada, de la gestión moderna que debe ser aplicada tanto al sistema como para el sistema educativo, hasta llegar al nivel de cada centro educativo, de modo que estos centros puedan llegar a desarrollar una sana competencia entre sí, buscando las soluciones mejores, más funcionales, económicas y eficaces.

De este modo, y sin pretender nunca convertir la planificación educativa en un fin en sí mismo sino en medio inigualable para reconquistar en nuestros días la primacía de la educación al servicio de la sociedad moderna, podrá ser la planificación educativa, revestida de sus nuevas dimensiones, motor y cauce en los años noventa para dar el gran paso adelante que requiere sin demora la nueva sociedad del conocimiento y de las comunicaciones que parece emerger. (Díez Hochtleitner 1989, p 56)

Otros autores también coinciden en señalar las características de la nueva planificación y la importancia que puede recobrar en el momento actual;

Chinapah (1989) señala que la descentralización en educación parece proporcionar grandes oportunidades para identificar y movilizar los recursos. Se cree también que a través de la descentralización, puede aumentarse la relevancia de la educación y la eficiencia del sistema educativo a través de mejores contactos con las necesidades, expectativas y realidades sociales. Además, la descentralización puede promover un clima mejor para la investigación y la innovación. Hay una creencia generalizada en que la descentralización en la educación es una

solución para algunos de los problemas más importantes de los sistemas centralizados de planificación y administración educativa.

La participación en la planificación, como la descentralización ha sido también una petición desde todos los ámbitos. Debe haber un gran grado de participación en la identificación de las necesidades locales, en movilizar recursos y apoyos y en marcar las condiciones necesarias para la puesta en marcha del plan o programa. Muchos proyectos bien diseñados con recursos adecuados locales y exteriores han fracasado en su desarrollo porque los que serían beneficiados por el proyecto no fueron incluidos en las primeras fases de la planificación (evaluación de necesidades)

Weiler (1985) habla del procedimiento de la demanda social en planificación educativa. En su forma más general, la noción simplemente refleja el hecho de que las decisiones educativas tiendan a estar afectadas por los intereses expresados y las necesidades de una sociedad dada. Más específicamente, se habla de estrategias de demanda social cuando la planificación educativa está orientada a la consecución de amplios objetivos sociales o a las necesidades de sectores de una sociedad. Dado el amplio rango de significados asociados con esta noción, no hay una metodología clara para planificación siguiendo las líneas de un modelo de demanda social. Sin embargo, en vista de lo que Davis (1980) ha llamado "el decreciente prestigio de los métodos racionalistas de investigación y planificación, y la reducida confianza en la economía como exclusivo marco para la explicación del desarrollo de la planificación" (p.43) hay un renaciente interés en operacionalizar y sistematizar el concepto de demanda social en el contexto de la planificación educativa.

Ha habido un movimiento desde la planificación con

enfoque en los resultados económicos hacia la planificación como un proceso que enfatiza dimensiones sociales más generales. En otras palabras, ha comenzado a incrementarse la importancia de atender y tomar en consideración las necesidades y realidades sociales de la gente.

Dadas las necesidades de la vida política y social en el último cuarto de siglo, la escasez de recursos, la abundancia de las cuestiones de valor dirigidas a la educación y a la planificación, y la universalmente expresada, necesidad de reformas educativas en diferentes direcciones, parece que la planificación educativa florecerá de una u otra forma.

En la actualidad, la planificación educativa puede verse como una imaginación colectiva para un futuro mejor; un instrumento para las reformas, que puede variar de marginal a radical; un punto de partida para cualquier cambio, ya sea estructural-funcional o de más alcance, un medio de hacer el sistema más eficaz y efectivo; una vía para abrir el diálogo entre los decisores y sus públicos; una vía para que la sociedad aprenda destrezas sociales (Una forma de pedagogía social); un medio de desarrollar la economía del país; o un instrumento de la administración para llevar a cabo el control. Esta lista no es exhaustiva, y la planificación puede tener combinaciones de estos puntos de vista, que están presentes, normalmente de forma implícita, en la literatura. (Lynch y Tason, 1984, pp 353-354)

#### Acciones para el futuro.

Muchas de estas acciones han quedado expuestas en el apartado anterior, bien de forma implícita o explícita como en el caso del planteamiento de J. Hallak, Director del IIEP.

Hoy la planificación no puede limitarse a un simple



ejercicio de previsión de los ajustes necesarios entre la oferta y la demanda. Los planificadores deben, ante todo, ser conscientes de los problemas de la sociedad que engloban y sobrepasan el mundo de la educación; además deben velar por la transmisión de las informaciones entre el lugar donde se desarrolla la actividad educativa y los decisores que realizan las elecciones fundamentales. Al mismo tiempo, los planificadores están llamados a participar directamente en la elaboración de los objetivos y en las estrategias de la política educativa. (Grao, 1988)

La planificación es un proceso fundamentado en cambios y negociaciones, inscribiéndose en la estrategia global del desarrollo. De cara al futuro, es necesaria la creación de modelos de planificación educativa interdisciplinarios, en los que intervengan especialistas de todos los campos, en oposición a considerar la construcción de modelos como una actividad de investigación pura. (Grao, 1988)

Para salir de la actual situación de inadaptación a las necesidades actuales, tanto sociales como individuales, Grao, p 42, resume las siguientes acciones para el futuro;

- Hay que determinar las metas y medios precisos, no sólo a nivel general sino en lo referente a los objetivos específicos de cada nivel educativo.

- Hace falta tener conocimientos suficientes sobre el terreno a planificar; esto conlleva el posicionamiento con una planificación descentralizada territorialmente.

- La planificación debe responder a la mejor manera de utilizar los recursos de que se dispone.

- Aunque los objetivos de la planificación educativa deben estar definidos en términos de producción y distribución educativa, no se debe olvidar el hecho de que el proceso educativo es consumo, es decir, desarrollo individual.

- El sistema educativo debe estar preparado para cambiar sus estructuras y programas con el fin de servir a nuevas clientelas de estudiantes pertenecientes a grupos sociales muy variados.

- Parece aconsejable que, con el nivel de información disponible, los modelos de planificación respondan a las características de facilidad de cálculo y, por tanto, de aplicación con cualquier volumen de información a manejar. (p.42)

Y dentro de este apartado de acciones para el futuro debemos hacer referencia a la Conferencia Mundial de la Educación para Todos, que se celebró en Tailandia en marzo de 1990, patrocinada de forma conjunta por el PNUD, La UNICEF, el Banco Mundial y la UNESCO, pretendiendo impulsar un nuevo planteamiento práctico para responder a las necesidades básicas de aprendizaje. No es la primera vez, como señala Díez Hochleitner, que cunde en el mundo el afán de alfabetizar a esa quinta parte de la población total, cercana a los 1000 millones, sumida en la miseria y desheredada de los instrumentos básicos que posibilitan su participación social efectiva y una actividad laboral digna. La década de los 50 fue pródiga en iniciativas de alfabetización de adultos o de jóvenes en zonas rurales. Sin embargo, prosigue, lo superficial y transitorio de estos programas tantas veces asociados a políticas coyunturales dejaron un abultado balance de esperanzas frustradas aunque sirvieron para fomentar una firme demanda social de educación primaria.

La gran oportunidad del presente ante este reto es que las circunstancias mundiales están cambiando profundamente. La educación, la información, y los medios de educación de masas son el sustento principal de las nuevas metas que a modo de utopía van apareciendo. (Díez Hochtlineiner, 1990)

Es importante que se mantengan por encima de los avatares de todo tipo, políticas educativas coherentes con

metas y objetivos de mediano y largo plazo que perduren hasta que esas metas y esos objetivos se alcancen.

Las estrategias de acción exigen ser globales e intersectoriales desde el punto de vista de las formas de intervención social, pero específicas y diversificadas desde el punto de vista de su adecuación a las características de las poblaciones diana. Es preciso un profundo debate para ubicar las prioridades educativas, a nivel político social esto implica adoptar lo que Tedesco (1990) cita como "grandes consensos nacionales". Se trata de acuerdos o pactos nacionales que garanticen el compromiso de todos los sectores en el cumplimiento de los objetivos que demandan no sólo voluntad política y recursos materiales sino continuidad temporal en la aplicación de las estrategias de acción.

Para la UNESCO y sobre el proyecto de alfabetización de la próxima década, la estrategia está clara. Según Caivano (1990) ya ha sido experimentada en acciones a escala reducida. Consiste en una intervención dual; por una parte promover la alfabetización y la educación de adultos en el marco de una concepción global del desarrollo comunitario; por otra, lograr una escolarización básica, una buena escolarización primaria para todos los niños. (Aún hay 100 millones de niños de 6 a 11 años sin escolarizar.)

El proceso de masificación afectará a la educación pero tendrá que atender simultáneamente a una creciente exigencia de diversidad y de personalización de su oferta. De este modo, quizá el analfabetismo pueda ser superado al fin por una educación de masas, para todos, al mismo tiempo que dé respuestas de calidad, concretas y adecuadas a las necesidades del entorno y a los anhelos humanos.

El siglo XXI nacerá así bajo el signo de una humanidad redimida de la ignorancia. (Diez Hochtleiner, 1990)

### La evaluación de necesidades como primera etapa de planificación.

Coombs (1989) analiza la situación de la serie de reformas llevadas a cabo, o sólo diseñadas, y encuentra que una de las debilidades más extendidas suele consistir en la ausencia de cualquier análisis y diagnóstico cuidadoso de factores locales importantes o de características del grupo de población al que se dirige el proyecto y que influirán en su éxito o fracaso.

La calidad de la educación no podrá mejorar a menos que se creen los cauces para que todos aquéllos que están realmente implicados en ella puedan participar activamente en los procesos de elección, diseño y desarrollo de alternativas educacionales. La creación de estos cauces es el objetivo propio de una política educativa que pretenda responder a las necesidades de una sociedad plural. (De la Orden, 1988a)

Witkin (1984) señala varios factores sobre la importancia de desarrollar evaluaciones de necesidades actualmente más que nunca, en sintonía con las tendencias que aparecen en el nuevo resurgir de la planificación educativa. Estos factores son;

- Reducción de los recursos. Al mismo tiempo se va dando más responsabilidad a los niveles locales para marcar sus prioridades y resolver problemas educativos y sociales. La evaluación de necesidades proporciona las herramientas para analizar las necesidades presentes y futuras y para desarrollar una base de datos para la asignación más justa de los recursos disponibles.

- Oportunidad para mejorar los servicios. La identificación y análisis de las necesidades, sistemáticamente

hecha, llevará a la utilización de mejores métodos para satisfacerlas, por ejemplo, a través de la cooperación entre instituciones.

- Responsabilización hacia el cambio de las necesidades. La E.N. proporcionará diagnósticos periódicos de factores ambientales que afectan a la organización y a los clientes a que sirve. Estos factores incluirán, cambios en la demografía, en la demandas de servicios relacionados y en el clima económico. Así, la organización puede trabajar de forma proactiva, anticipándose a nuevas necesidades o cambios en el momento crítico o antes de él.

-Reconsideración de los objetivos organizacionales. La E.N. proporcionará datos necesarios para formular principios en la organización que pueden llevar a la reconsideración de sus fines y objetivos. Los componentes de la E.N. promueven un proceso de planificación basado en la realidad. Esto resulta especialmente importante en una época de cambios sociales rápidos.

Recientemente, ha recibido gran atención entre planificadores y evaluadores la consideración de los métodos más adecuados de evaluación de necesidades. En el campo educativo (Ignasias, et al, 1982) han hecho una revisión de los estudios realizados y han identificado cinco tendencias metodológicas.

Estas tendencias son:

- Un interés por el futuro. Los planes propuestos son proyectados de cinco a veinte años, e incluyen, a veces, escenarios alternativos. Se incrementan los trabajos con procedimientos para detectar los problemas actuales y futuros expresados a través de planes a medio y largo plazo.

- Amplio uso del examen de actitudes de audiencias internas y externas con el objeto de reconciliar las necesidades del sistema escolar con las expectativas de los usuarios. Estos esfuerzos reconocen implícitamente el componente de la negociación y la necesidad de compromiso dentro del marco de la planificación.

- El uso de la informática para facilitar el proceso de recogida y búsqueda de los datos, para efectuar análisis y proyecciones.

- Planificación cooperativa e interinstitucional, requiriendo la coordinación de planificadores y legisladores educativos con grupos de ciudadanos y asesores externos.

- La institucionalización de la planificación a través del mantenimiento de sistemas de información para una planificación y evaluación cíclica. Un aspecto relacionado es la necesidad de continuas consultas entre los miembros responsables de las escuelas y expertos exteriores durante la fase de documentación y de desarrollo. (p.177, Cit. en Witkin, 1984, pp 364-365)

Añaden, que la importancia de la planificación en educación puede estar menos en la visión de la adecuación técnica que en las condiciones del proceso y el marco político donde se desarrolla.

La evaluación de necesidades es un vehículo para tomar decisiones de planificación y evaluación vinculando fuerzas sociales y políticas y contextos específicos. Los interesados en utilizar métodos sistemáticos y racionales para identificar y analizar necesidades y marcar prioridades en interés público, tienen ya un amplio marco donde elegir procesos y metodologías, con el potencial de desa-

rollo teórico y práctico más amplio en el futuro. En vista de las tendencias sociales y metodológicas, las organizaciones encontrarán la ventaja de incorporar E.N. como un elemento permanente para ser sensibles a los cambios de las necesidades y en usar el proceso mismo como una potente fuente de información y renovación organizativa. (Witkin, 1984, pp 365-366)

### La evaluación de necesidades y la reforma de la enseñanza en España.

Pocas personas vinculadas al mundo educativo ponen en cuestión la necesidad de una reforma profunda de la educación española, capaz de adelantarse a los desafíos de la nueva sociedad que está empezando a configurarse.

Para Marchesi (1989), la reforma trata de asegurar una relación más profunda entre la oferta educativa y las necesidades sociales.

Estableciendo la necesidad de fijar unos nuevos objetivos atendiendo a las necesidades educativas cambiantes de la sociedad española y en un momento tan importante como el de una reforma del sistema educativo cuya oportunidad parece ser aceptada por todos, resulta extraño que no se haya llevado a cabo un proceso formal de evaluación de necesidades educativas.

Traemos aquí lo manifestado por varios autores al respecto. Según Municio (1988), todo proceso de cambio bien planificado debe incluir tres aspectos: la evaluación de necesidades, la elaboración de estrategias alternativas y la cuantificación de recursos.

Toda reforma debe definir con claridad cuáles son las necesidades que el país tiene y cómo va a solucionarlas a través del sistema educativo. Pueden tratarse de problemas de desajuste del propio sistema, mal funcionamiento de

alguna de sus partes, de resultados parciales o globales, bajos.

También Pérez Juste (1988), se refiere a la necesidad de planificación (dentro de la cual situamos a la E.N.) que la magnitud de la reforma exige y un aspecto muy importante relacionando con el proceso de E.N.; la previsión de los pasos y decisiones encaminadas a conseguir el asentimiento, la capacitación y, sobre todo, la ilusionada entrega del profesorado sin la cual aquélla, únicamente se centrará en los cambios estructurales.

Para Sack (1988) toda reforma es una forma especial de cambio que implica una estrategia planificada para la modificación de ciertos aspectos del sistema de educación de un país, con arreglo a un conjunto de necesidades, de resultados específicos, de medios y de métodos adecuados.

Las reformas e innovaciones y el cambio educativo permanente, planificado o no, se justifican hoy con referencia a un concepto general, vagamente definido, que se toma como meta y faro orientador: la calidad de la educación. Como núcleo de la calidad y expresión más concreta de la misma aparece más o menos explícitamente la aspiración a un producto educativo válido, es decir que responda a las aspiraciones, expectativas y necesidades reales de los individuos y la comunidad. Estas características identifican la validez con la funcionalidad, es decir, con su congruencia con las aspiraciones de individuos y grupos. (De la Orden, 1988a)

La calidad de la educación no podrá mejorar a menos que se creen los cauces para que todos aquéllos que están realmente implicados en ella, puedan participar activamente en los procesos de elección, diseño, y desarrollo de alternativas educacionales. La creación de estos cauces es el objetivo propio de una política educativa que pretenda responder a las exigencias de la reforma escolar.

Traemos aquí el análisis realizado por De la Orden (1988b) sobre la justificación de cambios en la estructura



global del sistema educativo español.

Los procedimientos de identificación y priorización de normas y metas (situaciones deseables) han sido sustituidos, en parte, por la aceptación de una opinión, más o menos extendida o dispersa, de lo que constituye hoy una educación adaptada a las exigencias sociales genéricas, junto a la consideración de la realidad educativa de los países de nuestro entorno.

Por otra parte, tampoco aparece documentada en el proyecto la situación real de la educación en España, excepto los datos generales y obvios de duración de la escolaridad obligatoria, la matrícula y su evolución, parcialmente los porcentajes de éxito escolar, el número de profesores y poco más. Información tan relevante como un estudio detallado de la Formación Profesional (funcionalidad, eficacia y eficiencia), coherencia entre EGB y BUP, condiciones de trabajo en los centros escolares, actitudes del profesorado, etc., etc., no aparecen en el Documento. Se supone que son sustituidos por opiniones más o menos informadas y suposiciones más o menos acertadas.

Por tanto, las necesidades educativas, como diferencia entre la situación real y la deseable, quedan suplantadas por percepciones y deseos, sin una base objetiva bien documentada. Independientemente de ello, no parece razonable cuestionar las deficiencias genéricas señaladas en el Documento de Reforma. Pero este nivel de diagnóstico resulta insuficiente para augurar el éxito de las reformas educativas. Quizá, como afirman Cohn y Distéfano (1984), la causa del fracaso relativo de las reformas estructurales, curriculares y de la formación del profesorado, constatable desde hace más de un siglo, sea que se apoyan en la consideración de lo que funciona mal y lo que se debe cambiar, y ello de modo genérico, sin avanzar a niveles más complejos, definidos por las respuestas a las cuestiones de por qué se producen tales disfunciones y cómo proceder para modificar realmente la situación.

En resumen, aun estableciendo la necesidad de modificación del sistema educativo, otra cuestión completamente diferente es suponer que la reforma de la estructura global del sistema, por sí misma, asegura la superación de las deficiencias específicas señaladas. Es, pues, condición necesaria pero no suficiente, como se insinuaba al señalar las posibles causas del relativo fracaso histórico de las reformas educativas globales.

Creemos que la modificación de la estructura del sistema educativo hubiera sido un momento muy importante para haber realizado un proceso de E.N., un proceso sistemático, con la participación de los sectores implicados en la determinación de las necesidades y sus soluciones.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BOUSQUET, J. (1974). La problemática de las reformas educativas. París: Unesco.

CAIVANO, F. (1990). El otro nombre de la injusticia. El PAIS, 18 de enero. Temas de nuestra época; El analfabetismo.

COHN, M.M. y DISTEFANO, A. (1984). The recommendation of The National Commission on Excellence in Education: A case study of their value. Issues in Education, II (3), 204-220.

COOMBS, PH. (1985). La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales. Madrid: Aula XXI Santillana.

COOMBS, PH. (1989). Diseño de la Educación para el Siglo XXI. IV Semana Monográfica Fundación Santillana.

CHINAPAH, V. (1989). Planning of Education: Implementation Problems. En T. Husén y T.N. Postlethwaite (Eds.) International Encyclopedia of Education, Supplementary, vol 1. Oxford: Pergamon.

DAVIS, R.G. (1980). Planning Education for Development. Cambridge, Massachusetts: Center for Studies in Education and Development.

DE LA ORDEN, A. (1988a). Calidad de la educación e investigación pedagógica. Escuela Española, 20 octubre.

DE LA ORDEN, A. (1988b). Cambios en la estructura global del sistema. Bordón, 40, 3, 363-374.

DIEZ HOCHLEITNER, R. (1988). La educación postsecundaria ante la sociedad del conocimiento y de las comunicaciones. III Semana Monográfica Fundación Santillana. Madrid.

DIEZ HOCHLEITNER, R. (1989). Prospectiva, reformas y planificación de la educación. IV Semana Monográfica. Madrid: Fundación Santillana.

DIEZ HOCHLEITNER, R. (1990). Educación para todos. El PAIS, 18 de enero. Temas de nuestra época: El analfabetismo.

ESCOTET, M.A. (1985). Planificación económica, social y educativa. Educación e igualdad de oportunidades. Madrid: 9th. International Congress of the WAER.

GRAO RODRIGUEZ, J. (Coord.) (1988). Planificación de la educación y mercado de trabajo. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.

HALLAK, J. (1989). El Planeamiento de la Educación. Algunas reflexiones, retrospectivas y perspectivas. En IV Semana Monográfica Fundación Santillana.

IGNASIAS, (1982). Looking Back at the Future: Public Schools Surveys and Educational Planning. Peabody Journal of Education, 59, 5, 170-179.

KAUFMAN, R. (1973). Planificación de sistemas educativos. México. (Edición original inglesa de 1972)

KAUFMAN, R. (1977). Evaluaciones de necesidades: Internas y externas. Revista de Tecnología educativa, (3), 1.

KAUFMAN, R. y ENGLISH, F. (1979). Needs Assessment, Concept and Application. Educational Technology Publications. Englewood Cliffs, New Jersey.

LYNCH, P. y TASON, M. (1984). Research on Educational Planning: An International Perspective. Review of Research in Education, 11, 37-367.

MARCHESI, A. (1989). Reforma y calidad de la educación. IV semana monográfica. Prospectiva, reformas y planificación de la educación. Madrid: Fundación Santillana.

MELTON, R.G. (1977). Applications of Needs Assessment in the Public Schools: Three Case Studies. Educational Technology, XVII, 11, 36-41.

MUNICIO FERNANDEZ, P. (1988). El centro escolar y el proceso de cambio. Bordón, 40, 3, 479-491.

PEREZ JUSTE, R. (1988). Investigación y proceso de innovación educativa. Bordón, 40, 3, 455-466.

SACK, R. (1988). Una tipología de las reformas de la Educación. Perspectivas pedagógicas, XI, 1. París: Unesco.

STUFFLEBEAM, D.L.; MCCORMICK, C.H.; BRINKERHOFF, R.O.; NELSON, CH. O. (1985). Conducting Educational Needs Assessments. Boston: Kluwer Nijhoff.

TEDESCO, J.C. (1989). El rol del Estado en la educación. Perspectivas. Vol XIX, 4, 72.

TEDESCO, J.C. (1990). La década perdida. El PAIS, 18 de enero. Temas de nuestra época: El analfabetismo.

W.C.E.F.A. (1990). World Conference on Education for All. Meeting Basic Learning Needs. Thailand, 5-9 march. Background Document.

WEILER, H.N. (1985). Planning Education: An Overview. En T. Husén y T.N. Postlethwaite (Eds.) International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon.

WITKIN, B.R. (1984). Assessing Needs in Educational and Social Programs. San Francisco: Jossey Bass.

7. CAMPOS DE APLICACION DE LA EVALUACION DE  
NECESIDADES EDUCATIVAS

## CAMPOS DE APLICACION DE LA EVALUACION DE NECESIDADES EDUCATIVAS.

Como señalábamos en el capítulo anterior la evaluación de necesidades es un método sistemático para tomar decisiones de planificación en cualquier sector de interés público. En educación, su utilización es posible en cualquier ámbito, pero hay unos campos en que la E.N. toma más relevancia. Señalamos aquí los más importantes:

### La E.N. y la función diagnóstica de la evaluación.

En el estudio de las funciones de la evaluación se puede observar la existencia de diversidad de posturas. Para Rosales (1990), la evaluación se inscribirá en una secuencia de actividad compuesta por tres tipos de funciones;

- a) Recogida de información sobre componentes y actividades de la enseñanza.
- b) Interpretación de esta información de acuerdo con una determinada teoría o esquema conceptual.
- c) Adopción de decisiones relativas al perfeccionamiento del sistema en su conjunto y de cada uno de sus componentes.

Desde una postura mucho más restringida, algunos autores como Cronbach et al. (1980), opinan que las funciones de la evaluación se limitan a la simple recogida de datos, rechazando que la tarea de enjuiciamiento o interpretación de los mismos sea propia del evaluador. Este, se ha de contentar con obtener la mayor cantidad posible de información fidedigna sobre la enseñanza para ponerla en manos de quien asume la responsabilidad de juzgar su valor y adoptar decisiones. Sin embargo, la postura más frecuente entre investigadores de la evaluación es la de otorgar a ésta las funciones de

información y enjuiciamiento.

La desvinculación entre información y enjuiciamiento por una parte, y toma de decisiones por otra, resulta ya más comprensible, si bien entre estos componentes existe una relación lógica. En los conceptos que sobre evaluación explican la mayoría de los autores en los últimos años, se identifican como funciones propias de la misma, las de información y enjuiciamiento. Normalmente, bajo el término evaluación se incluye a las dos, considerándolas a su vez estrechamente vinculadas con la función de toma de decisiones.

Dice Rosales (1990) que las funciones informativa y enjuiciadora dan lugar a la función evaluadora, la cual a su vez puede desempeñar funciones diagnóstica, formativa y sumativa.

La función diagnóstica de la evaluación suele ser considerada por algunos autores dentro de la formativa, pero puede también estudiarse como función aparte si consideramos que su realización tiene como misión específica determinar las características de la situación inicial para la puesta en marcha de un determinado proceso didáctico, y servir de base por lo tanto, para decisiones sobre la programación o diseño del mismo. También se atribuye a la evaluación diagnóstica la profundización en el conocimiento de las causas de determinados problemas a lo largo de la enseñanza, en cuyo caso serviría de base para decisiones relativas a su recuperación. En este último caso, la evaluación diagnóstica resulta más claramente asociable a la de carácter formativo.

Sobre esta función diagnóstica de la evaluación advierten Pérez Juste y García Ramos (1989): Cuando se analiza el concepto de diagnóstico se puede apreciar tanto una superposición y confusión con el de evaluación cuanto una diversidad de enfoques. La confusión se observa al comprobar que se utilizan indistintamente ambos conceptos.

Del mismo modo, en ocasiones, el término evaluación se utiliza como concepto capaz de incluir el diagnóstico, mientras en otras ocurre a la inversa.

Nuestra concepción, afirman estos autores, supone la inclusión del diagnóstico como una dimensión y etapa integrada en el concepto de evaluación, la etapa inicial o evaluación inicial, de un nuevo programa, o de un proceso de intervención. Esta concepción de la evaluación supone la incorporación en su seno del diagnóstico y de la toma de decisiones.

También Bollen y Hopkins (1987) al describir el proceso de School Based Review (SBR) hablan de una matriz de análisis como herramienta para la planificación y evaluación en la que consideran el diagnóstico como una actividad de vital importancia por la razón de que será la primera etapa en un proceso sistemático de recogida de información en orden a mejorar el funcionamiento de la escuela.

Rotger Amengual (1989), se refiere a la E.N. dentro de la evaluación formativa inicial que trata de controlar hasta qué punto se han detectado las necesidades y carencias del contexto (alumnos, programas, medio educativo) y, en consecuencia, hasta qué punto se han seleccionado y definido los objetivos más significativos y pertinentes.

La evaluación inicial se propone fundamentalmente hacer un análisis previo del contexto educativo y diagnosticar sus necesidades y carencias.

Efectivamente, la realidad del contexto condiciona la formulación de los propósitos. Si no fuera así, las metas serían ficticias o inadecuadas (por exceso o por defecto). Además, una educación respetuosa con el medio y con los intereses de las personas forzosamente debe asentarse en el contexto social en que se está inmerso, porque, en caso contrario, nos alejaríamos de la realidad y caeríamos en un puro vacío formal.



Para Rotger Amengual (1989) hay que considerar:

- La situación real del contexto, con sus rasgos y características más significativas y con todas sus carencias y necesidades.
- Las metas que razonablemente deberíamos alcanzar, teniendo en cuenta las aspiraciones de la sociedad, las exigencias de la persona y las necesidades del conocimiento y de la ciencia.

(Para conocer las necesidades señaladas en el primer apartado es preciso haber establecido las metas del punto dos; las necesidades serán la discrepancia ente el nivel real y el nivel deseado establecido en el apartado siguiente.)

Los elementos más importantes y significativos de este contexto son; el alumno, la familia, el centro escolar, el medio ambiente o territorio, los programas y planes educativos.

Rotger Amengual (1989) señala que una vez delimitados los elementos generales del contexto educativo, que serán objeto directo de la evaluación formativa inicial, debemos especificar las necesidades y carencias que afectan a cada uno de esos elementos, de realizar lo que denominamos diagnóstico de las condiciones previas.

Estamos de acuerdo con estas afirmaciones siempre que en este diagnóstico de las condiciones previas no nos quedemos en el estudio de la situación real sino que establezcamos rigurosamente el nivel del debería ser para poder determinar las necesidades de forma sistemática.

Sería equivoco pensar que de una exploración inicial para conocer la situación de partida se está efectuando necesariamente una evaluación de necesidades. Es preciso no olvidar el carácter bipolar y el nivel del deber ser. Una evaluación formativa inicial debería evaluar las necesidades como punto de partida para la formulación de

objetivos, pero efectuada esta evaluación de manera sistemática y siguiendo el proceso que estamos definiendo a lo largo del presente trabajo.

Es decir, la E.N. debe formar parte de la evaluación inicial pero el conocimiento de la situación de partida por sí mismo no nos permite evaluar las necesidades educativas. Si hablamos de que la evaluación inicial debe identificar las necesidades educativas debemos hacerlo por medio del proceso sistemático llamado evaluación de necesidades.

## El enfoque curricular.

Se reconoce por todos los educadores que el éxito en educación no depende de la buena suerte, es el resultado, por el contrario, de una cuidadosa planificación. La planificación del currículum es necesaria para asegurar la distribución de recursos humanos y materiales hacia las necesidades de más alta prioridad. (Steller, 1983)

Sin embargo, como señalan Kaufman y English (1979), el desarrollo del currículum y su aplicación como un vehículo para la mejora del sistema escolar es uno de los procesos más discutidos en las escuelas pero menos comprendidos. Esto se debe probablemente a que tiene múltiples fuentes de origen, poco consenso sobre sus funciones, un vocabulario poco preciso y ha emanado de una base teórica confusa. (Sobre la generalización e inconcreción del término currículum ver González Jiménez, 1990 y sobre su omnipresencia en el proyecto de Reforma; Delval, 1990).

Para Steller (1983), la planificación del currículum puede definirse como la operación que establece la relación entre los siguientes factores; identificación de "lo que es", comparación con "lo que debería ser", acuerdo entre necesidades, establecimiento de fines y objetivos, fijación de prioridades, desarrollo de programas y asignación de recursos.

Una definición operativa de la planificación del currículum sería su identificación con la clarificación del nivel real del programa educativo, decidir cómo debería ser, y determinar cómo llegar ahí.

Como afirma Zabalza (1988a), la configuración de diseños curriculares basados en las necesidades propias de cada situación, es un argumento ya asumido en la teoría curricular actual. La propuesta general de un Plan de Estudios y de unas previsiones generales del trabajo escolar (marco curricular o programa) ha de venir

reinterpretada a la luz de las necesidades y condiciones más concretas de cada situación social, cultural, geográfica específica.

Sin embargo, el modelo curricular no cambia por el hecho de introducir el propio entorno en la enseñanza si esta introducción se limita a estudiar el propio medio.

La cuestión básica está en que el medio no es sólo algo a conocer sino que actúa como el contexto de condicionantes en que se produce el desarrollo de los sujetos a los que va dirigida la acción escolar.

Para Zabalza (1988b), al igual que para Kaufman y English (1979), la E.N. es el proceso de recogida y análisis de la información que nos permite identificar las necesidades de los sujetos, los grupos, las instituciones y/o la sociedad. La constatación de estas necesidades da pie al establecimiento de prioridades que serán los ejes de orientación del diseño.

La E.N. efectuada correctamente, ofrece al proceso de desarrollo del currículum una base teórica y práctica. Puede ser un método válido, público, y verificable para tomar decisiones y seleccionar configuraciones curriculares con fiabilidad.

Una función de la E.N. es alejar falsas percepciones y tratar con la realidad. No obstante, es un proceso cargado de valor ya que incluye "lo que es" y "lo que debe ser". Cada establecimiento de necesidades debe ser formalmente evaluado en orden a confirmar su validez. Sin esta evaluación, las necesidades son establecidas meramente por preferencias personales injustificadas. (Steller, 1983)

Uno de los campos que desde la Didáctica, dice Zabalza (1988b), se han de potenciar en nuestro país es precisamente el estudio de procedimientos para el diagnóstico de necesidades y el establecimiento de prioridades. En la actualidad disponemos de abundante bibliografía internacional sobre esta dimensión que se incorporó a la temática

curricular en los años sesenta.

De no llevarse a cabo la preparación de pedagogos y profesores para saber cómo integrar el entorno sociocultural en el diseño curricular todos los propósitos de revalorización del papel de los centros y de contextualización de la enseñanza se quedarán en mera retórica. (Zabalza, 1988b, pág 287)

La ventaja de utilizar la E.N. como una estrategia para la construcción de un currículum útil y exitoso, estriba, para Kaufman y English (1979), en que proporciona un mecanismo para desarrollar, definir y validar fines curriculares y el puente por el cual el currículum es seleccionado, fijado, desarrollado, evaluado y mejorado. Después de emplear los procedimientos de E.N. será posible analizar los tipos y fuentes de decisiones hechas.

La E.N. no es meramente una herramienta analítica que proporciona datos para las decisiones, es la aplicación de tecnología dentro de unos valores o fines deseados. Los fines representan concepciones acerca de la vida y de la cultura que deben ser asumidas por todos los implicados.

Al menos dos ideas son cruciales al aplicar la E.N. al desarrollo del currículum. La primera es que constituye una parte de un proceso progresivo. Comienza por definir los fines deseados y después se buscan los medios para obtener esos fines identificados y seleccionados. Por una serie de aproximaciones, el proceso se corrige y es mejorado con cada sucesiva aplicación.

El segundo planteamiento es que la E.N., especialmente la forma externa, se refiere a la identificación de lo que debe ser aprendido y asume que si el diagnóstico del alumno es adecuado y si se presenta correctamente por el profesor, el aprendizaje apropiado y útil se producirá.

El procedimiento siguiente para aplicar E.N. al desarrollo del currículum es presentado por Kaufman y English (1979) siguiendo sus habituales pormenorizadas etapas;

- Etapa 1.- Selección de resultados educativos.
- Etapa 2.- Establecimiento de prioridades.
- Etapa 3.- Traslado de los fines educativos en objetivos.
- Etapa 4.- Análisis del currículum existente en el sistema escolar.
- Etapa 5.- Comparación de los objetivos fijados en el currículum existente.
- Etapa 6.- Selección /desarrollo/ puesta en marcha de instrumentos de medida.
- Etapa 7.- Desarrollo de listas de vacíos o necesidades iniciales.
- Etapa 8.- Examen de la adecuación de la configuración del currículum.
- Etapa 9.- Realización de los cambios requeridos en la configuración /contenido.
- Etapa 10.-Puesta en marcha de cambios y comparación de las soluciones seleccionadas.

El desarrollo del currículum es un proceso constante de aproximación hacia una configuración hipotética óptima. La E.N. proporciona un procedimiento público y abierto para definir el estado de la situación y lograr una óptima configuración curricular, susceptible de utilización en muchos sistemas escolares.

Sin embargo, una de las dificultades para usar la información proporcionada por una E.N. en el área del currículum es que la descripción de los currícula existentes tiende a ser excesivamente vaga. Al fijar objetivos para una E.N. se aprecia frecuentemente que gran parte del currículum existente es redundante o innecesario.

El currículum puede presentarse como un documento muy especificado que diseña la Administración (currículum centralizado) o bien, presentarse como una propuesta orientativa donde no se especifican normativamente los

contenidos a trabajar o los pasos a dar sino que se señalan únicamente las grandes líneas a seguir o las condiciones mínimas a atenerse (en ese caso se habla de modelos curriculares periféricos o generativos: los centros, equipos de profesores, etc. van desarrollando proyectos curriculares distintos y adaptados a las diversas situaciones). Una fórmula intermedia es la que se propugna ahora en España según Zabalza (1988a); un modelo curricular de mínimos. La Administración impone una estructura de mínimos curriculares (referidos a contenidos, secuencias, niveles de logro, condiciones de trabajo, etc.), y después cada Centro desarrolla esos mínimos comunes introduciendo aquel tipo de variaciones que le permitan adaptar el Programa General a las características del entorno y de los alumnos con los que se trabaja.

Zabalza (1988a) sintetiza así una idea de currículum como integración de lo general (Programa) y lo particular (programación); de lo que viene determinado previamente por la Administración y lo que hay que construir en función de las condiciones y necesidades de cada contexto (la teoría curricular insiste mucho en la condición de que los currícula estén adaptados a su entorno). Esta idea rompe con una visión de la enseñanza como algo igual en todos los colegios, algo que se hace en "función de los programas". Estos dos esquemas reflejan conceptos distintos de lo que es la escuela, la enseñanza y de cómo habría de llevarse a cabo ésta.

Programa y programación son, por tanto, dos fases consecutivas e interdependientes en el desarrollo curricular. De todas formas se trata de una relación dinámica en cuya delimitación y puesta en práctica se fija el grado de autonomía de cada escuela con respecto a su particular "interpretación" y desarrollo didáctico del currículum centralizado.

Si de los principios generales pasamos a propuestas

prácticas parece claro que los componentes del currículum, salvo, quizá, los propósitos generales de la educación, exigen esta adaptación a cada contexto (el marco de prioridades, los contenidos a trabajar, la organización del trabajo, los materiales, las tareas, la incorporación de los recursos del entorno, etc). Y ha de ser institucionalizado y legitimado por el compromiso de la comunidad educativa en su configuración y desarrollo. Al final y/o al comienzo de cada curso habrían de consolidarse aspectos tales como:

- Análisis de las necesidades y características de la situación y de los sujetos con los que se va a trabajar (al menos en aquellos aspectos de las necesidades que afecten al trabajo escolar y que puedan ser afrontadas desde la escuela y el currículum).
- Análisis de los recursos disponibles (escolares y extraescolares) que puedan ser utilizados en el trabajo escolar.
- Establecimiento de las prioridades del trabajo escolar para el curso y selección de contenidos y las líneas metodológicas que mejor puedan responder al contexto de condiciones en que se va a trabajar.

La relación existente en cada caso entre programa y programación, entre unicidad curricular (predominio del programa) y territorialización de la enseñanza (predominio de la programación) constituye uno de los nudos gordianos de la innovación educativa, de la contextualización y protagonismo de cada escuela en la configuración de un modo particular de hacer la enseñanza. (Zabalza, 1988a)

Sin embargo, pocos profesores conocen cómo hacer estas adaptaciones de forma sistemática, la Reforma en marcha les ofrece esa posibilidad, pero quizá sea, en palabras de Delval (1990), dejar sobre las espaldas del profesorado una tarea importante pero hercúlea y que no se debiera



improvisar.

Como señalan Castillejo y Sarramona (1988); Será necesario pensar en la dotación del profesorado y preparación técnica que capacite para tales adaptaciones, reconsideración del tiempo del profesor con alumnos y de preparación y elaboración de las adaptaciones.

Zabalza (1988a) opina que el papel a desempeñar por los departamentos escolares en este esfuerzo de adaptación a las características propias de cada situación escolar es claro. Cada departamento es el espacio académico básico para proponer a la comunidad educativa qué tipo de adaptaciones del programa general, dentro de cada área, conviene realizar, a la vista de las prioridades señaladas para ese Centro escolar. (Prioridades surgidas naturalmente del estudio previo de las necesidades y recursos del propio medio, de los alumnos y de la propia institución).

Reina López (1990), como primera fase de la programación general anual, en la fijación de las condiciones de partida, señala el establecimiento de las necesidades educativas del centro elaboradas por la comunidad educativa como base para la formulación de los objetivos generales a los que luego los departamentos se adaptarían en sus programaciones curriculares.

No obstante, queremos llamar la atención, ahora que en nuestro país se empieza a hablar de análisis de necesidades y aparece en la literatura profesional como una fase obligada para las adaptaciones curriculares y organizativas, sobre la importancia de que el nombre se refiera al proceso sistemático que engloba y no se sustituya por el establecimiento de necesidades más o menos intuitas o por preferencias personales, riesgo sobre el que ya nos advertía Steller (1983).

## La formación en servicio.

La evaluación de necesidades se utiliza en desarrollo de personal como una herramienta básica de diagnóstico para comprobar niveles de destrezas diversas y ayudar a enfocar y cambiar estas destrezas para que el sistema escolar pueda comprometerse en una enseñanza mejor. (English, 1976)

Desde esta perspectiva, el desarrollo de personal, como el desarrollo de programas y proyectos es un medio para un fin. El concepto de vacío al comparar el nivel deseado y las condiciones reales puede aplicarse a medios o a fines. Un ejemplo del proceso aplicado a los medios es la acreditación.

Parece innecesario insistir en la necesidad e importancia del perfeccionamiento del profesorado en servicio, como base para alcanzar y mantener un alto nivel de eficacia educativa. El perfeccionamiento profesional significa una permanente puesta a punto del más importante medio educativo, el profesor, para el que todavía no se ha encontrado sucedáneo. (De la Orden, 1982)

La E.N. se requiere para planificar la preparación permanente del profesorado, siempre necesaria pero más, si cabe, en época de adaptaciones a una reforma. Ya hay conatos de planificación sistemática a partir de una evaluación de necesidades de formación del profesorado en ejercicio. Un ejemplo es el Modelo de Plan Unitario Institucional (PUI) propuesto por ICES de las Universidades Catalanas y los Movimientos de Renovación Pedagógica de Cataluña. Las condiciones que caracterizan un PUI parten de constatar la necesidad de que la formación permanente del profesorado se acerque a los maestros, convirtiéndoles en sus principales agentes.

Un P.U. implica siempre un territorio geográfico bien delimitado por criterios funcionales. Este territorio delimitado en función de un P.U. se denomina zona del

Plan.

En cada zona se crea una comisión coordinadora del Plan que detecta necesidades de formación permanente tanto desde la propia realidad de las escuelas, como de las prioridades de la zona. Ello implica un estudio de la situación y de las necesidades que, en materia de formación del profesorado, se plantean. Una vez que la comisión coordinadora haya llegado a los acuerdos oportunos se elabora el diseño y la planificación anual de la actuación sobre la zona determinada.

El P.U. tiene un carácter institucional, porque se dirige fundamentalmente, a la escuela como institución, a través de los maestros. El Plan se ofrece a todas las escuelas interesadas de la zona, no para uniformar su actuación sino para favorecer el proceso de mejora de sus propios proyectos educativos.

En el marco de las teorías del desarrollo sitúan Feiman-Nemser (1986) un enfoque de formación en servicio que subraya las necesidades de formación sentidas por los profesores en el devenir de su experiencia profesional. Los profesores identificarían y definirían sus propias necesidades formativas, la formación en servicio proveería los apoyos y recursos necesarios para su satisfacción. (Montero y González, 1989)

Una lectura de este enfoque es la conceptualización de los profesores como protagonistas de su proceso formativo, lo que conlleva a investigaciones sobre necesidades de aprendizaje, valoración de los esquemas formativos desarrollados, propuestas de planificación y organización, etc, que han orientado algunas de las investigaciones sobre la formación en servicio en el contexto nacional e internacional. (por ej: Ingersoll, 1976; Inspección de Bachillerato, 1981...etc )

En este marco teórico es en el que se instalan trabajos desarrollados, por ejemplo, en el departamento de

Didáctica de la Universidad de Santiago de Compostela. En él, se están desarrollando un conjunto de estudios en el ámbito de la formación preservicio y en servicio con metodología tanto cualitativa como cuantitativa. Así, el trabajo de Montero (1985) sobre las necesidades formativas del profesorado de EGB gallego, y el de González Sanmamed (1986) para analizar la descripción y valoración que los profesores de EGB hacen de la formación en ejercicio recibida e identificar sus preferencias.

Los CEPS serían los ámbitos institucionales para dirigir estas evaluaciones de necesidades en los centros de sus zonas para tratar de adecuar sus ofertas de cursos y actividades de perfeccionamiento y constituirse en el verdadero motor de la formación en servicio.

Reseñamos aquí alguna de las conclusiones de una revisión de estudios empíricos realizada por el Departamento de Educación de Florida y que constituye el conjunto más coherente y aceptable de resultados de la investigación experimental sobre perfeccionamiento. (De la Orden, 1982)

- Las actitudes del profesorado mejoran con más frecuencia en los programas realizados en los propios centros.
- Los programas realizados en las escuelas, con la participación de los profesores de las mismas en su planificación y desarrollo, tienden a ser más eficaces que aquéllos en que no participan tales profesores.
- Los programas que exigen al profesor construir y generar ideas, materiales o conductas, presentan una frecuencia de éxito superior.
- Los programas que implican cooperación y ayuda mutua

entre los participante tienden a ser más eficaces que en los que no se produce esta circunstancia.

- Resultan más beneficiosas las acciones perfectivas que forman parte de planes sistemáticos de desarrollo de profesores a largo plazo, que las actividades aisladas o independientes.

Como puede verse, los resultados de la investigación empírica refuerzan los principios formativos señalados anteriormente de perfeccionamiento "in situ", participación y autoinstrucción.

## La E.N. como herramienta de desarrollo organizacional.

Martin-Moreno (1989) habla de la demanda de un nuevo tipo de centro educativo ; el centro educativo versátil que constituye un entorno de aprendizaje que ofrece verdaderas posibilidades de hacer frente a los cambios pedagógicos y socioculturales futuros. Un nuevo centro educativo, comunitario, que al integrar en el edificio escolar una gran variedad de alumnos y profesores interesados en diferentes objetivos, está reclamando un cambio profundo de sus estructuras organizativas.

El enfoque comunitario de los establecimientos escolares requiere cierto grado de autonomía, que posibilite la elaboración de proyectos especiales a partir del diagnóstico de la situación y el incremento de apoyos y asesoramiento en materia de recursos externos.

Este diagnóstico de la situación es especificado más por otros autores y ya se empieza a hablar en nuestro medio de la elaboración del mapa de necesidades del centro como un paso obligado en una efectiva planificación escolar.

Los centros educativos son hoy en día una realidad cada vez más compleja con una pluralidad de factores que inciden en su marcha cotidiana. Esta pluralidad de factores los convierte en entidades vivas, en constante proceso de transformación y desarrollo, que necesitan con urgencia una planificación de soporte y ayuda.

Todo centro educativo precisa de un acercamiento sistemático que facilite el ordenamiento y la disposición adecuada de los elementos que interactúan en el mismo. Este planteamiento sistemático se plasma en los documentos que canalizan la actividad escolar a través de estrategias que permitan los procesos de organización, participación, coordinación y comunicación.

Dentro de los documentos que sistematizan la actividad del centro podemos distinguir; el programa directivo, el

reglamento de régimen interior, la programación general anual o plan anual de centro, proyecto curricular de centro, programaciones curriculares, proyecto económico y memoria anual. (Reina y Surasúa, 1990)

Reina (1990) habla de la programación general anual que en interrelación con la memoria anual es un medio de evaluación interno que posibilita un seguimiento de la eficacia de la organización y el descubrimiento de las disfunciones que se produzcan.

En las condiciones de partida de este documento señala;

1. Mapa de necesidades del Centro: elaborado por todos los estamentos de la comunidad educativa, necesidades priorizadas y consensuadas que son la base de la formulación de los objetivos generales.

2. El programa singular de reordenamiento: que contempla aquellas propuestas de mejora consensuadas por la comunidad educativa y aquellos medios y estrategias para llevarlas a cabo.

3. Descripción de los recursos didácticos disponibles.

4. Condiciones de especial significación si las hubiere, referidas a los elementos físicos, funcionales y personales.

Reina y Surasúa (1990) desarrollan los aspectos conceptuales y prácticos referentes al mapa de necesidades que ven como el documento base junto con el proyecto directivo y memoria anual que debe aportar sus datos y conclusiones para la elaboración del proyecto educativo más técnico, sistemático, realista y participativo.

El mapa de necesidades del centro como documento que

aporta datos al proyecto educativo de centro o como documento con entidad propia va a estar enmarcado en cuatro grandes variables;

a) variable técnica.- El mapa de necesidades es ante todo un documento técnico que responde a una clara intencionalidad: llegar a identificar necesidades y problemas y ofrecer soluciones, que responde a una estrategia metodológica específica y que tiene un proceso de cronogramación determinado.

b) variable psicológica.- El mapa de necesidades, que responde a una filosofía de participación de todos los sectores de la comunidad educativa, es un elemento esencial para que todos los estamentos tengan la sensación real de que se cuenta con ellos y se les convoca para que aporten datos desde su óptica para la realización de un documento que sea punto de partida para la planificación del centro.

c) Variable operativa.- La mejor manera de abordar las necesidades del centro educativo y aunar esfuerzos para su solución es identificarlas y darles prioridad de forma consensuada. Es el punto de partida operativo para definir las estrategias que intenten satisfacer esas necesidades.

d) Variable aclaratoria.- La identificación de necesidades es un primer paso en nuestras instituciones educativas para determinar aquellos problemas o dificultades que pueden ser abordados con los recursos internos del centro y que son susceptibles de resolverse desde la propia comunidad educativa y aquellas otras necesidades cuyo tratamiento desborda el marco de la comunidad educativa y su resolución depende en gran parte de otras instancias ajenas al centro. El delimitar estos campos evitará tensiones y conflictos que se producen a menudo en



nuestros centros.

Terminan animando a los componentes de los centros educativos a la realización del mapa de necesidades y afirman que su elaboración en algunos centros ha supuesto un documento de consenso y de motivación, de resultado altamente positivo.

Según Witkin (1984) una organización puede emprender una E.N. por dos razones diferentes; identificar y valorar necesidades de los clientes o valorar las necesidades de la organización en sí misma.

Las E.N. centradas en el cliente son de nivel primario, relativas a los fines o vacíos en los resultados, las valoraciones organizativas son de nivel secundario, relativas a medios o vacíos en inputs. (Ver diferencias entre necesidades primarias y secundarias en pág 115). Una vez que las necesidades específicas de los clientes son identificadas, la organización debería considerar métodos alternativos para satisfacerlas valorando los recursos.

Las E.N. organizativas pueden tener lugar en el nivel de la organización completa o por unidades o departamentos. Los propósitos más usuales son; clarificar los objetivos de la organización, identificar nuevas direcciones para ésta, fijar un nuevo currículum o reestructurar uno existente, analizar la correspondencia presente o potencial a las condiciones de cambio social o valorar necesidades relativas a la capacitación del profesorado.

La E.N.O. es apropiada al comienzo de un ciclo de planificación y como parte de un proceso de evaluación.

Los datos de evaluación sólo, no indican necesidades por ellos mismos. Pero cuando se relacionan con los objetivos o fines del programa u organización, las áreas de necesidad pueden ser identificadas y evaluadas después.

El esfuerzo por volver la planificación a los gobiernos locales ha significado que muchas instituciones

de nivel comunitario hayan incrementado sus responsabilidades de planificación. A pesar de ello, muchos autores se muestran escépticos acerca de la capacidad de las organizaciones para estas tareas.

El Organizational Elements Model (OEM) de Kaufman, (Kaufman y English 1979) ofrece, según Witkin (1984), un marco para relacionar esfuerzos organizativos, resultados y efectos sociales.

El análisis del nivel real se da primero por personas, luego por unidades y secciones y finalmente a la organización entera. Cada grupo compara y analiza con el próximo superior consiguiendo el consenso en un nivel antes de pasar a otro.

Borich (1985) relaciona la E.N. con la capacidad de una organización para autoevaluarse. Esta noción implica que la organización deberá:

- Determinar las necesidades de aquéllos a quienes sirve.
- Controlar sus actividades para determinar si están suficientemente en relación con la satisfacción de esas necesidades.
- Determinar los resultados de estas actividades para ver si las necesidades resultan satisfechas.

De acuerdo con este autor, cuando una organización se autoevalúa, no suele tener miedo de la evaluación.

El evaluador y demás personal, miden las necesidades de los clientes, determinan si los objetivos organizacionales están de acuerdo con estas necesidades, derivan objetivos de programa de estos fines, eligen estrategias que reflejen los objetivos del programa y seleccionan instrumentos de medida que sean fieles a las estrategias puestas en marcha.

Algunas de las cuestiones que el evaluador responderá durante este trabajo serán:

Fines.- Si los fines representan las necesidades fijadas y abarcan todo lo implicado por ellas.

Objetivos.- Si los objetivos se derivan lógicamente de los fines. O si en la traslación de necesidades en metas y metas en objetivos se pierde o distorsiona el intento original.

Estrategias.- Si están sesgadas por la costumbre, o representan los valores implicados en las necesidades de los clientes.

Resultados.- El evaluador documentará qué necesidades de los clientes se han satisfecho y cuáles no.

Este proceso de toma de conciencia de las necesidades de cada uno de los cinco etapas de juicio, constituye una serie de actividades de autoevaluación para una organización. Estas actividades pueden realizarse antes o después de que un programa se haya desarrollado. En el primer caso el proceso se llama "forwards evaluation" y el segundo "backwards evaluation". Ambas, son el ideal, mientras la que mira hacia adelante permite unir las necesidades de los clientes con los objetivos la otra determinará cómo se ha hecho el proceso. (Son la concepción formativa y sumativa de Scriven.)

Para Borich (1985) las actividades de autoevaluación de una organización, deberían incluir siempre la toma en consideración de las necesidades del cliente, contrastándolas en cada etapa de juicio. La autoevaluación puede evaluar o no los resultados del programa. Pueden hacerlo evaluadores externos, pero sus resultados siempre deberán ser comparados con los de la propia evaluación.

Debemos señalar movimientos de desarrollo organizativo y de mejora escolar que incluyen en sus planteamientos una necesaria fase de análisis de las necesidades de la organización y de adaptación a las demandas de la comunidad.

Así, Fidler y Bowles (1989) hablan del "strategic management" cuyas fases coinciden prácticamente con la de la E.N., si bien ellos en el modelo incluyen también las *puesta en marcha y desarrollo de la opción elegida*. Dicen estos autores que las escuelas son ahora más responsables que nunca de su propio destino y ello requiere nuevas vías de pensamiento y actuación.

Un concepto clave en la teoría de la organización es la constante adaptación al ambiente. Las escuelas necesitan adaptarse no sólo a los requerimientos legales sino también a las demandas de la comunidad local.

Tomando el concepto del "strategic management" del mundo de los negocios (Quinn, 1980; Porter, 1985 y Mintzberg, 1983), se refieren al trabajo de Johnson y Scholes (1988) cuyo modelo conceptual tiene estas tres partes principales;

- análisis estratégico,
- elección estratégica, y
- puesta en marcha estratégica.

La primera etapa en el análisis estratégico es examinar el ambiente. No se refiere sólo al ambiente físico sino al social, legal, etc. Es importante que la organización mire hacia delante buscando predecir el cambio en el futuro. Otro aspecto importante es la evaluación de la satisfacción de los miembros de la comunidad. Después se analizan los recursos que incluye los físicos y de personal, también otros atributos más intangibles como la reputación de la institución. El tercer componente tiene en cuenta la cultura de la

organización, aspecto de creciente interés.

La elección estratégica implica tres procesos; la generación de opciones, la evaluación de las mismas y la selección de la estrategia que es un proceso en parte racional y en parte político.

La puesta en marcha de la opción estratégica tiene tres componentes; el primero relativo a la estructura de la organización, el segundo con la planificación de los recursos y el tercero con las personas y sistemas que constituye claramente el elemento más potente en la puesta en marcha de cualquier cambio estratégico.

El S.M. busca trabajar a largo plazo, incluyendo el total de la organización en este mirar a lo lejos.

( Bloom, 1986)

Otro movimiento que toma en consideración el análisis de necesidades como punto de partida para la mejora escolar es el School Based Review (SBR) (Bollen y Hopkins, 1987) que significa el proceso de descripción y análisis del funcionamiento de una escuela. El SBR proporciona una metodología para conseguir calidad. Los autores lo ven como una condición necesaria pero no suficiente para la mejora escolar.

La reseñada es la segunda de una serie de publicaciones del ISIP. (International School Improvement Project) (Actividad de la OCDE establecida en 1982 entre 14 países.)

El ISIP define la mejora escolar como un " un esfuerzo sistemático y sostenido hacia el cambio en las condiciones de aprendizaje y otras relacionadas, en una o más escuelas".

El SBR, se define como un proceso de descripción y análisis del funcionamiento de una escuela, aunque no estudiado como un fenómeno aislado sino conceptualizado dentro de la perspectiva de mejora escolar. Es sinónimo de autoevaluación pero buscando siempre esta mejora.

Estos autores creen que el énfasis en el potencial para el cambio dentro de la escuela, la necesidad para estrategias de SBR, y la significación de colaboración y planificación son aplicables a todos los sistemas educativos.

Presentan una matriz como herramienta de planificación y evaluación. En este sentido SBR tiene algunas similitudes con el desarrollo organizacional (OD) pero SBR es menos dependiente en tecnología y expertos externos.

El primer paso o "review" inicial normalmente ofrece una panorámica amplia y general de todos los aspectos de la organización escolar en un intento de decidir cuáles son los más necesitados de análisis específicos.

Los autores terminan reconociendo el importante papel que el GRIDS (Guidelines for Review and Internal Development in Schools) ha jugado en el desarrollo del SBR.

Para muchas escuelas el empleo de consultores externos resulta inasequible. Los procedimientos de SBR asumen que las escuelas se benefician al estar involucradas en su propio diagnóstico. Este auto-diagnóstico consta de diferentes etapas y puede formar parte de planes más amplios de desarrollo y cambio. Las principales etapas son;

- Identificación y definición de necesidad; llegar a la conclusión de que el examen inicial de la escuela es deseado por sus miembros.
- Examen; recogida de los datos e información deseada.
- Análisis de los datos; o examen de la diferencia entre el nivel deseado para la escuela y el nivel real.
- Diagnóstico; para identificar aspectos de la escuela que necesitan o no un proceso de cambio planificado.
- Comenzar a planificar el proceso de cambio. (Langerweij y Voogt, 1990)

Parece un hecho que desde la organización escolar se

está reclamando la utilización de herramientas que desde la propia institución posibiliten la mejora escolar. Desde la evaluación para la responsabilización (accountability) pasamos a una evaluación para la mejora y el desarrollo organizacional. Aunque, como señala Scheerens (1990) quizá no deberíamos marcar demasiado nítidamente la distinción entre ambas. En España y en revistas profesionales se empieza a hablar de establecer las necesidades como condiciones de partida de la organización del centro. (Reina, 1990).

Lo deseable, es que no se trate de un mero prerrequisito de trámite, sino que, por el contrario, sea un instrumento de mejora, un proceso realizado técnicamente, con la participación de los sectores implicados, para dotar a las instituciones de esa necesaria adaptación a su entorno que tan urgentemente necesitan.

### Otras aplicaciones de la evaluación de necesidades.

Witkin (1984) se refiere especialmente en su libro a las E.N. comunitarias, de servicios.

Las E.N. comunitarias son generalmente utilizadas, por los que proporcionan servicios, para clarificar sus fines, extender el marco de sus esfuerzos para alcanzar a los que previamente no se servía, o para identificar áreas de problemas no satisfechos. Otras motivaciones son comprobar modelos o guías para evaluaciones de la comunidad e incrementar la participación ciudadana y la cooperación intergubernamental. Estas evaluaciones son dirigidas por servicios municipales o regionales, agencias de servicios sociales y sistemas escolares o universidades. Las E.N. comunitarias pueden iniciarse por los grupos sociales, frecuentemente con voluntarios, para analizar y desarrollar programas para resolver problemas reconocidos, como abuso de la alcohol o de las drogas o recursos recreativos inadecuados.

La planificación comunitaria es emprendida a veces para obtener un cuadro más coherente y completo de las necesidades de la comunidad cuando evaluaciones previas de diversas agencias se han centrado en áreas específicas de necesidades en poblaciones diana.

La diversidad de las E.N. comunitarias puede ejemplificarse por las siguientes;

- Un estudio que evaluó los problemas sociales y económicos de los inmigrantes cubanos y haitianos en Florida (1981). Por medio de entrevistas a informantes clave, el estudio identificó problemas inmediatos y a largo plazo, necesidades educativas y recursos y el uso de transportes y sistemas legales.

- Una evaluación de problemas principales de Virginia, desarrollado como parte de un programa de cinco años para examinar servicios sociales y diseñar nuevos sistemas.



- Se dirigió una E.N. para mejorar la coordinación de servicios en Minnesota.

Las E.N. comunitarias frecuentemente emplean más de un método de recogida de datos y generalmente eligen procedimientos que enfatizan la participación ciudadana particularmente de los grupos presumiblemente con necesidades educativas o de servicios sociales.

Instituciones postsecundarias como "Community Colleges" (Colegios con programas de ciclo corto) hacen frecuentemente E.N. comunitarias para identificar necesidades educativas no satisfechas en la comunidad adulta que ellos pueden satisfacer. Sus E.N. frecuentemente parecen cuestionarios de mercado que intentan identificar estudiantes potenciales para programas regulares y otros cursos.

La eficacia depende de diversos factores como el grado en que las personas incluidas representan a la comunidad, adecuación de la recogida de los datos y métodos de análisis, atención a los factores causales, uso efectivo de la comunicación, consideración de factores de diferenciación étnica y lingüística y compromiso en llevar a cabo los planes de acción y en desarrollar las recomendaciones prioritarias. Por encima de todo, los líderes y participantes necesitan tener firmemente en mente la diferencia entre deseos y necesidades. Las necesidades no satisfechas y los problemas deben ser suficientemente discutidos y analizados antes de que sean consideradas las soluciones.

He aquí un ejemplo de las últimas E.N. recogidas en el ERIC;

-- OCEAN COUNTY COLL. (1989).

El estudio fue desarrollado por el Ocean County College para determinar la posibilidad de establecer una sección del Campus en New Jersey. Los factores específicos examinados en el estudio fueron; las características demográficas, datos de educación elemental, secundaria y postsecundaria; el pasado y el futuro del OCC y datos de opinión pública.

-- RAINES et al.(1989)

El objetivo fue extraer, sintetizar y diseñar una serie de iniciativas posibles para la educación pública en Michigan que refleje las propuestas clave de estudios estatales y nacionales. Compara las prioridades de unos grupos y otros y determina las principales razones para la selección de las prioridades y la anticipación de problemas asociados con ellas.

-- FRIENDLY, M.(1989)

Su objetivo es ayudar a la comunidad a identificar necesidades de cuidado de niños y los servicios apropiados para satisfacer estas necesidades.

-- Association of Puerto Rican Executive Directors. New York (1989) Presenta recomendaciones para actividades de los legisladores del estado de New York para desarrollar y ofrecer oportunidades y servicios a la comunidad latina.

-- WATERS, R. y HASKELL, L.(1989)

Identificó las necesidades de desarrollo de profesorado en Nevada.

-- ANDERSON, P.S. y DECK, D. (1989)

Desarrollaron una evaluación de necesidades relativa a la prevención del abuso de drogas antes de la solicitud de fondos estatales para poner en marcha preparación y servicios técnicos en la región.

-- Further Education Unit. London. (1990)

Guía para ofrecer apoyo a las LEAs y a los responsables de la planificación y perfeccionamiento de personal. La guía considera la identificación y análisis de la necesidad como etapa del proceso de planificación.

Otros trabajos que se pueden consultar son;  
Braden, J.P. y Fradd, S.H. (1988); Carpenter, J. (1988);  
Currie, J.R. (1990) ; Mathews et al. (1990); Nelson, S.R.  
y Hegg, L. (1987) Rossett, A. (1990).

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ANDERSON, P.S. y DECK, D. (1989). Regional Needs Assessment: Procedures and Outcomes. San Francisco: Paper presented at the Annual Meeting of the AERA.
- ASSOCIATION OF PUERTO RICAN EXECUTIVE DIRECTORS. (1989). Un llamado a la Acción III: 1989/1990 Agenda Legislativa. New York.: Association of Puerto Rican E.D.
- BLOOM, C. (1986). Strategic Planning in the Public Sector. Journal of Planning Literature, 1, (2), 253-259.
- BOLLEN, R. y HOPKINS, D. (1987). School Based Review: Toward a Praxis. Leuven: Acco. ISIP-BOOK.
- BORICH, G.D. (1985). Needs Assessment and the Self-Evaluating Organization. Studies in Educational Evaluation, 11, 205-215.
- BRADEN, J.P. y FRADD, S.H. (1988). Proactive School Organization: Identifying and Meeting Special population Needs. NABE: The Journal for the National Association for Bilingual Education, 13, 1, 1-20.
- CARPENTER, J. (1988). 1988 Needs Assessment: The Opinions of Nevada Citizens about Their Public Schools. Carson City, NV: Nevada State Dep. of Education.
- CASTILLEJO BRULL, J.L. y SARRAMONA LOPEZ, J. (1988). Objetivos de la educación secundaria obligatoria. Bordón, 40, 3, 395-407.
- CRONBACH, L.J., AMBRON, S.R., DORNBUSCH, S.M., HESS, R.D., HORNIK, R.C., PHILLIPS, D.C. WALKER, D.F. y WEINER, S.S. (1980). Toward Reform of Program Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.
- CURRIE, J.R. (1990). Unifying Faculty, Staff, Students, and Community by Establishing and Implementing a Unique Vision for a New Elementary School. Nova University: Practicum.
- DE LA ORDEN, A. (1982). El perfeccionamiento del profesorado en servicio. Studia Paedagogica, 10, 25-37.
- DELVAL, J. (1990). La reforma de las palabras. Cuadernos de Pedagogía, junio, 1990.

FLORIDA DEPARTMENT OF EDUCATION. (1974). The state of the art summary of research on materials and procedures for changing teacher behaviors in inservice education. Tallahassee: Educational Research and Development Program.

ENGLISH, F. (1976). Staff development: The nine lives of inservice training. Inservice, 10, 2-3.

FEIMAN-NEMSER, S. (1986). The first year of teacher preparation: transition to pedagogical thinking?. Journal of Curriculum Studies, 18, 3, 239-256.

FIDLER, B. y BOWLES, G. (1989). Effective Local management of Schools. Longman. BEMAS

FRIENDLY, M. (1989). Assessing Community Need for Child Care: Resource Material for Conducting Community Needs Assessments. Toronto Univ. (Ontario). Centre for Urban and Community Studies.

FURTHER EDUCATION UNIT. (1989). Continuing Professional Development for LEA Staff. London: F.E.U. Bulletin No 1.

FURTHER EDUCATION UNIT. (1987). Planning Staff Development. A Guide for Managers. London: F.E.U.

GONZALEZ JIMENEZ, F.E. (1990). Sobre la situación y el significado de la Didáctica. revista complutense de educación, vol 1, 1, 31-54.

GONZALEZ SANMAMED, M. (1986). La formación en servicio del profesorado de EGB: marco teórico y análisis descriptivo en la provincia de Orense. Memoria de Licenciatura. Universidad de Santiago de Compostela.

INGERSOLL, G.M. (1976). Assessing Inservice Training Needs Through Teacher Responses. Journal of Teacher Education, 17, 2, 169-173.

INSPECCION DE BACHILLERATO DEL ESTADO. (1981). Perfeccionamiento del profesorado: Diagnóstico de necesidades. Documento policopiado.

JOHNSON, G.y SCHOLLES, K. (1988). Exploring Corporate Strategy. Helmer Hempstead: Prentice Hall.

KAUFMAN, R. y ENGLISH, F. (1979). Needs Assessment. Concept and Application. Educational Technology Publications. Englewood Cliffs, New Jersey.

LAGERWEIJ, N.A. y VOOGT, J.C. (1990). Policy Making at the School Level: Some Issues for the 90's. School Effectiveness and School Improvement, 1, 2.

MARTIN-MORENO CERRILLO, Q. (1989). El centro educativo versátil: la demanda de un nuevo tipo de centro educativo. En Q. Martín- Moreno (Coord). Organizaciones educativas. Madrid: UNED.

MATHEWS, V.H. et al. (1990). Kids Need Libraries: School and Public Libraries Preparing the Youth of Today for the World of Tomorrow. School Library Journal, 36, 4, 33-37.

MILES, M. y KAUFMAN, T. (1985). A directory of programs promoting effective practices at the classroom and building levels. En R. Kile Reaching for Excellence: An effective schools sourcebook. Washington: US Government Printing office.

MINTZBERG, H. (1983). Structure in Fives: Designing Effective Organizations. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

MONTERO, L. (1985). Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de EGB. Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela.

MONTERO MESA, M.L. y GONZALEZ SANMAMED, M. (1989). Organización y planificación de la formación en servicio; preferencias mostradas por los propios profesores. Bordón, 41, 3, 555- 568

NELSON, S.R. y HEGG, L. (1987). Educational Needs in Northwest Schools. Portland: Northwest Regional Educational Lab.

OCEAN COUNTY COLLEGE (1989). The Need for a Southern Branch Campus of Ocean County College. O.C.C., Toms River, N.Y. Office of Institutional Research.

PEREZ JUSTE, R. y GARCIA RAMOS, J.M. (1989). Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. Madrid: Rialp.

PORTER, M.E. (1985). Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance. New York: The Free Press.

P.U.I. (1989). Modelo de Plan Unitario Institucional. Escuela Española, 1982, diciembre 1989.

QUINN, J.B. (1980). Strategies for Change: Logical Incrementalism. Homewood: Irwin.

RAINES, M.R. et al. (1989). Thinking Together about the new Century in Michigan Higher Education Project 90: A Priority Assessment from Professors of Higher Education. Michigan State Univ.: East Lansing Coll. of Education.

REINA LOPEZ, J.J. (1990). Fundamentos básicos de la programación general anual. Escuela Española. 3015, 6 septiembre 1990.

REINA LOPEZ, J.J. y SURASUA ORTEGA, A. (1990). El mapa de necesidades del centro. Escuela Española, 3008, 21 junio 1990.

ROSALES, C. (1990). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid: Narcea.

ROSSETT, A. (1990). Overcoming Obstacles to Needs Assessment. Training, 27, 3, 36-41.

ROTGER AMENGUAL, B. (1989). Evaluación formativa. Madrid: Cíncel.

SCHEERENS, J. (1990). School Effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning. School Effectiveness and School Improvement, 1,1, 61-80.

STELLER, A.W. (1983). Curriculum Planning. En F.W. ENGLISH (Ed). Fundamental Curriculum Decisions. Asociation for Supervision and Curriculum Development.

WATERS, R.G. y HASKELL, L.J. (1989). Identifying Staff Development Needs of Cooperative Extension Faculty Using a Modified Borich Needs Assessment Model. Journal of Agricultural Education, 30, 2, 26-32.

WITKIN, B.R. (1984). Assessing Needs in Educational and Social Programs. San Francisco: Jossey Bass.

ZABALZA BERAZA, M.A. (1987). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.

ZABALZA BERAZA, M.A. (1988a). Departamentos y proyectos curriculares. Apuntes de Educación, 30, julio-sep 1988.

ZABALZA BERAZA, M.A. (1988b). Diseño curricular y calidad de la educación. En La calidad de los centros educativos. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía. Alicante.

## 8. TIPOS Y MODELOS DE EVALUACION DE NECESIDADES



## TIPOS Y MODELOS DE EVALUACION DE NECESIDADES

La categorización de tipos de E.N. depende del sistema de clasificación. Roth (1978) reconoce dos tipos; el preparatorio (cuando un programa comienza a planearse) y retrospectivo (cuando el producto ya existe o el programa ha sido desarrollado).

Kaufman y English (1979) diferencian la E.N. interna de la externa. La interna, es un análisis de discrepancia que se hace dentro de los límites de la organización que patrocina la evaluación. Se asume que los fines y metas de la institución son correctos o bien que no pueden cambiarse.

La E.N. externa es un análisis de discrepancia que estudia e identifica las destrezas, conocimientos y actitudes que son importantes fuera de la institución y utiliza esta información como la base de diseños educativos.

La mayoría de los estudios de E.N. son internos. Sin embargo, Kaufman y English (1979) creen que la E.N. externa es la más apropiada como punto de partida.

Kaufman (1973, 1977a) ofrece una clasificación de estudios de E.N. según la etapa de la planificación en que tengan lugar;

Una E.N. "alfa" es aquella en la cual no hay datos previos y en la que se pueda observar cualquier serie de situaciones o problemas sin tener que estar sujetos a las organizaciones que están funcionando o sobre las políticas existentes.

Una E.N. "beta" comienza en la segunda etapa de la planificación y en ella se tiene como referencia la validez y utilidad de los fines de las organizaciones que patrocinan o inician la E.N.. Kaufman identifica otros cuatro tipos de E.N. en una taxonomía que incluimos a continuación (pág. 235). A su vez, estos seis tipos los separa en dos paquetes; internas y externas, ya mencio-

nados anteriormente.

Una E.N. consiste, básicamente, en determinar la distancia existente entre los resultados que se alcanzan y los que se requieren o desean, y se basa en el referente adicional de la supervivencia y contribución externa. En ella se reconcilian las diferencias entre los participantes educacionales; los estudiantes, los educadores y la sociedad y se jerarquizan las necesidades (vacíos resultantes) que se deben atender. Esta última definición equivale a un tipo "alfa" de E.N., es la más básica, la que tiene una visión externa de las necesidades y de su utilidad.

La mayor parte de las instituciones al emprender una E.N., comienzan, por lo general, con un análisis de discrepancia entre las conductas que se observan en los estudiantes y los logros, metas y objetivos preestablecidos para dichas conductas. Las necesidades que así se obtienen están en relación con las metas y objetivos de la organización y se presuponen que son válidos y de utilidad. Estos modos de E.N. corresponderían al tipo "beta" ya que parten de los datos de las organizaciones que las auspician.

Los tipos de E.N. gamma, delta, epsilon y zeta son igualmente E.N. internos, ya que también operan en el contexto de las organizaciones existentes. Aunque estas evaluaciones son útiles y cruciales hay que tener en cuenta que al estar vinculadas a una organización son más limitadas y se reducen los grados de libertad. La puesta en marcha de una E.N. externa se relaciona, por el contrario, con el cambio y la planificación prospectiva. (Kaufman (1977b; Kaufman y English, 1979)

Fig. 8.1.- Necesidades internas y externas. (Kaufman y English, 1979, pp 67-68)

# FINES

## OBJETIVOS

Y RESULTADOS	<-----	El punto de vista
DE LA ORGANIZACION		interno de las
=====	<-----	necesidades.
INDIVIDUOS		
CLASES, ESCUELAS	<-----	
DISTRITOS		

# FINES

## OBJETIVOS

Y RESULTADOS	----->	FINES
DE LA ORGANIZACION	----->	OBJETIVOS Y
=====		RESULTADOS DE LA
INDIVIDUOS		SOCIEDAD
CLASES, ESCUELAS	----->	(Supervivencia y contribución)
DISTRITOS		=====
		MUNDO DEL TRABAJO
	----->	Y DE LAS RELACIONES
		SOCIALES

El punto de vista externo de las necesidades.

Otros tipos de clasificación surgen según el tipo de necesidad a identificar; necesidades actuales o proyección de necesidades, etc.

Otra vía de clasificación es por el enfoque de la evaluación. Si el enfoque está en las necesidades de los individuos las llamaremos de nivel primario y secundario si se centran en las necesidades de la organización. (Stufflebeam et al (1985) da otro significado a las necesidades primarias y secundarias. Ver pág 115)

Kaufman (1973) habla de tres tipos de procedimientos que darían lugar a tres tipos de E.N. (inductivo, deductivo y clásico) que difieren en su punto de partida para la determinación de las metas y los objetivos, según inicie el proceso a partir de los datos de los individuos o parta de los objetivos ya institucionalizados. (Kaufman, 1973, pp 47-48). La elección de alguno de los tipos debe venir dada por las características particulares de la comunidad a la que se dirige.

El modelo clásico es con el que muchas instituciones funcionan actualmente. Parte de una fijación general de los objetivos y los programas son desarrollados, mejorados y evaluados sin ninguna medida ni dato empírico de las necesidades. (Packwood y Whitaker, 1988)

Taxonomía de E.N. de Kaufman (1977).

Tipos de E.N. en relación con la función del "System Approach Model" de Kaufman.

ALPHA. Identificar problemas según las necesidades.  
Enfasis Único en la necesidad como un vacío o hueco en los "outcomes" (1). Todo puede ser cambiado y cuestionado, las leyes de la organización pueden ser añadidas, suprimidas o modificadas. (Kaufman, 1973)

BETA. Determinar requerimientos de solución e identificar las soluciones alternativas. Asume la validez y utilidad de los fines y objetivos de la organización. Busca las discrepancias sólo entre los resultados actuales de la organización y entre los requeridos o deseados. (Sweigert, 1971; Gagné, 1975)

GAMMA. Selección de estrategias de solución entre alternativas. Fija las discrepancias relativas a métodos y medios para la resolución de problemas. (Modelos de coste-eficiencia, coste-eficacia)

DELTA. Implementación. Analiza los vacíos relativos a la puesta en marcha de los métodos y medios seleccionados. (Reddin, 1970)

EPSILON. Determinar la efectividad de los resultados. Determina las discrepancias entre resultados y objetivos al fin del programa o proyecto para tomar decisiones. (Provus, 1971; Scriven, 1967)

---

(1) Ver nota página 239.

ZETA. Revisión. Análisis de las discrepancias del proceso completo, basado en el progreso hacia los "outcomes" aplicando la acción correctiva a cualquier elemento o bien adoptando la decisión de no cambiar. (Kaufman, 1973)

(Adaptado de Kaufman, 1977a y Kaufman y English, 1979)

### Modelos de evaluación de necesidades.

#### El modelo de discrepancia en la evaluación de necesidades.

Los modelos educativos de E.N. han estado fuertemente influenciados por el método sistémico de Kaufman y por el ESCO, uno de los primeros modelos de discrepancia. (Sweigert, 1968)

El término modelo está usado como un marco conceptual para la planificación y conducción de E.N. a veces, con la inclusión de estrategias para recoger y analizar datos y establecer prioridades. Los modelos han surgido de diferentes perspectivas académicas y profesionales. Algunos, desarrollados como intentos de construir teoría desde una perspectiva amplia, otros vinculados a un problema más limitado y otros, con el punto de vista de operaciones prácticas.

La mayoría de los modelos de discrepancia se derivan del trabajo pionero de Kaufman (1972), que lo coloca en el contexto de planificación sistémica. (Kaufman, 1972; trad. esp., 1973)

El modelo de discrepancia es el más usado en educación. Pone el énfasis en las expectativas normativas e incluye tres fases;

- 1) establecimiento de objetivos, identificando lo que debería ser.
- 2) medida de resultados, determinando lo que es.
- 3) identificación de las discrepancias, ordenando las

diferencias entre lo que debería ser y lo que es.  
(McKilip, 1987)

Durante la fase de establecimiento de objetivos, se derivan las expectativas de resultados. Habitualmente un grupo de expertos es consultado sobre las dimensiones de resultados deseables en el área de estudio. Lo deseable puede reflejar lo necesario o mínimo requerido para una tarea, destrezas útiles o un punto de vista utópico. Las expectativas de resultados u objetivos son obtenidas de cada dimensión por el grupo de expertos. Estas expectativas son indicadores de lo que debería ser.

El siguiente paso en el análisis es la medida de los resultados, es decir, el determinar qué es.

La tercera etapa de análisis es la identificación de la discrepancia; es decir, medir las distancias entre lo que es y lo que debería ser. La necesidad se evidencia cuando los resultados son más bajos que los niveles deseados y se ordenan según la magnitud e importancia del vacío. Witkin (1977) añade la cuarta etapa de asignar prioridades a las discrepancias. Estas discrepancias más prioritarias sientan las bases para la planificación y modificación de programas.

El modelo de discrepancia, según McKilip (1987), no distingue el reconocimiento de problemas de la elección de soluciones. Los problemas son identificados con soluciones específicas en la mente. (Sin embargo, Kaufman (1973) dice especialmente que no se deben adelantar soluciones. (p 52)

Por su dependencia de los expertos para identificar y evaluar la necesidad el modelo discrepancia puede verse a veces como elitista. (McKilip, 1987)

Para Kaufman (1973) la identificación de necesidades es un análisis de discrepancia determinado por las dos posiciones extremas de ¿Dónde estamos actualmente? y ¿Dónde deberíamos estar? Y, por tanto, especifica la discrepancia mensurable (o la distancia) entre esos dos

polos. Para el éxito del diseño educativo tiene especial importancia que los datos sean lo más representativos posible. Es importante que se incluya a todos los que participan en la educación.

Si partimos de la base de que la E.N. es un análisis de discrepancia, es decir, la documentación de una diferencia mensurable entre los estados de cosas actuales y los requeridos o deseados, la solución no debe estar incluida en el enunciado de la necesidad, ya que deforma los resultados y restringe las posibilidades de utilizar métodos innovadores o creativos para resolver un problema.

Kaufman (1973) sostiene que las necesidades basadas en datos empíricos concretos tendrán mayor utilidad para el diseño de sistemas educativos que los datos de opiniones o las listas de necesidades sentidas. Kaufman (1973) formula las necesidades con el mismo criterio de los objetivos conductuales.

Durante casi dos décadas Kaufman ha sido el principal contribuidor al desarrollo teórico y práctico de las E.N. educativas. Su definición de discrepancia se ha hecho estándar. Muchos de los modelos de E.N. posteriores siguen su trabajo pionero que lo situó en el contexto de la planificación sistémica. (Witkin, 1977)

Stufflebeam et al. (1985) reconocen que es el procedimiento más popular pero que sólo resulta de utilidad en situaciones donde las normas están disponibles y donde los criterios de medida están enfatizados. Este procedimiento tiene desventajas ya que se tiende a evitar las áreas de difícil medición. También tiende a reducir la E.N. a un proceso simplista, mecánico de comparar observaciones cuantificables con los estándares o criterios y describir las diferencias resultantes. Por ello, el modelo de discrepancia puede limitar el proceso de E.N. a la consideración de los resultados y productos y a la exclusión de los inputs y procesos. (Stufflebeam et al. 1985, p.5)

Lo que Stufflebeam et al. (1985) critican del modelo de

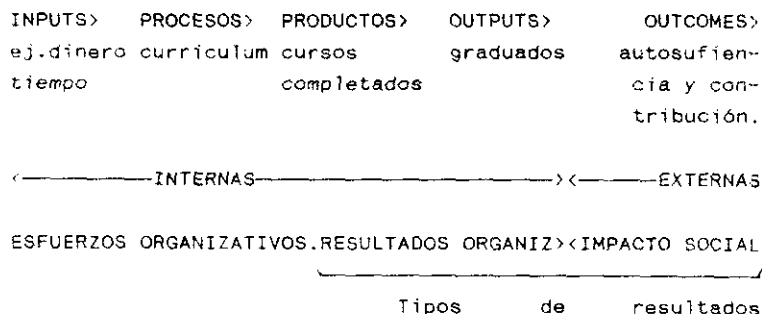


discrepancia es, precisamente, lo que constituye su base, es decir, la importancia de las discrepancias en términos mensurables y el establecerlas en base a los resultados o productos.

En posteriores publicaciones, (Kaufman y English, 1979; Kaufman, 1983; Kaufman y Stone, 1983), Kaufman desarrolla un modelo de planificación institucional, el O.E.M. (Organizational Elements Model) en el que sitúa a la E.N. como la primera etapa de desarrollo.

El OEM analiza las relaciones entre los esfuerzos organizativos (inputs y procesos) y sus resultados (productos y outputs) y los efectos sociales e impactos (outcomes). Desde una perspectiva holística una organización es un medio hacia fines sociales. Por ello, inputs, procesos, productos y outputs (1) son "internos" y los outcomes (1) son externos;

Fig 8.2.- Relación entre los elementos del OEM (Organizational Elements Model) (Kaufman, 1983, p57)



(1) Mantenemos los dos términos empleados por Kaufman para distinguir los resultados de la organización (outputs) y los resultados para la sociedad (outcomes).

Los inputs y procesos son relativos a los esfuerzos internos de la organización; productos y "outputs" evidencian los resultados internos de la organización. Los "outcomes", el tercer tipo de resultados son externos a la organización y tienen impacto en la sociedad. "Inputs" y procesos son los medios que la organización emplea para alcanzar los resultados organizativos que son los productos y "outputs" los cuales deberían conducir en última instancia a los resultados externos o "outcomes".

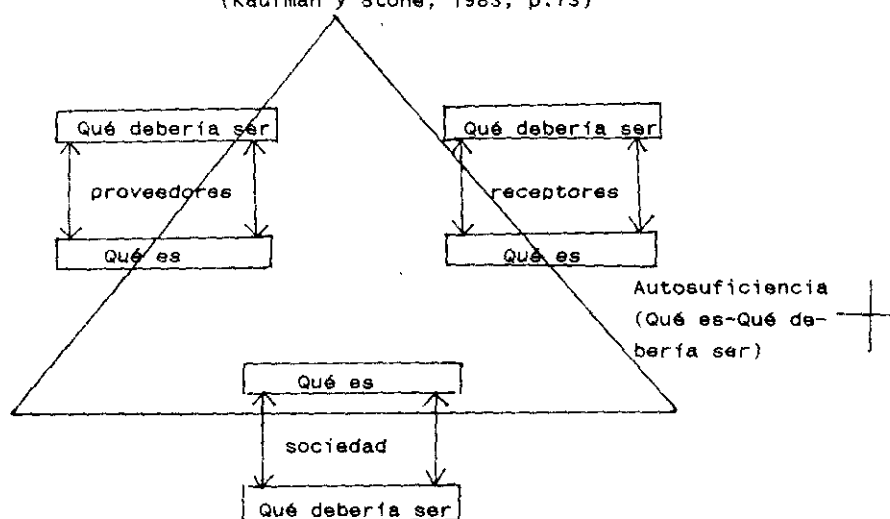
Las verdaderas necesidades son los vacíos entre lo que es y lo que debería ser en términos de resultados organizacionales y de impacto social. Cuasi-necesidades son los vacíos en esfuerzos organizativos. Por ello, las verdaderas E.N. siempre comienzan con un referente externo para determinar lo que debería ser en términos de resultados sociales y organizacionales. Esta distinción entre fines y medios, resultados organizacionales y esfuerzos es crucial en el modelo de Kaufman (Witkin, 1984, p.37)

En una E.N. deben obtenerse las percepciones de tres grupos en orden a buscar acuerdo en lo que son las necesidades y en cómo deben satisfacerse;

- los receptores (los que reciben los "outputs")
- los proveedores (los que ofrecen el servicio)
- la sociedad (las personas que directa o indirectamente reciben o son afectadas por los "outputs")

Además de estos tres grupos, hay otro aspecto a incluir en una E.N. global; la inclusión formal del "outcome". Indicadores de "outcome" son los requerimientos para la autosuficiencia, individual y colectiva, autorrealización, supervivencia y contribución. La base de datos externos son importantes porque proporcionan un marco válido para una E.N. de amplia perspectiva.

Fig. 8.3.- Grupos constituyentes de una E.N.  
(Kaufman y Stone, 1983, p.73)

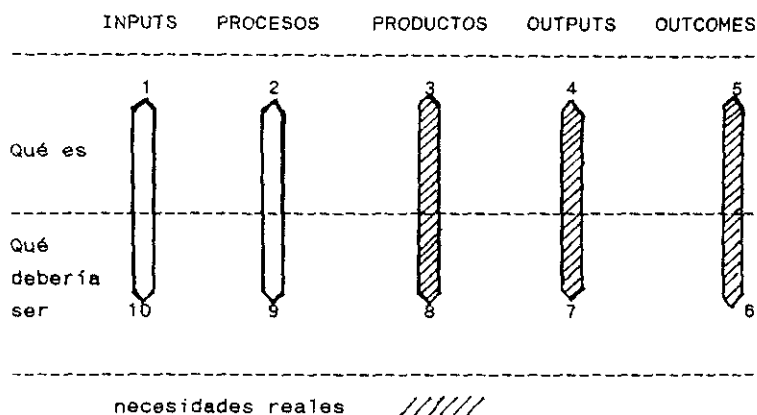


La definición de lo que es, debe hacerse en cada elemento en términos mensurables, desde los "inputs" a los "outcomes". Para cada elemento, deben fijarse niveles mensurables de;

- . los resultados manifestados,
- . quién o qué manifiestan los resultados,
- . las condiciones bajo las que los resultados son observables,
- . los criterios de medida utilizados para determinar los resultados.

Cuando hayamos completado lo que es, buscaremos lo que debería ser, moviéndonos es sentido inverso desde los "outcomes" hasta los "inputs".

Fig.8.4.- Necesidades y cuasi-necesidades  
(Kaufman y Stone, 1983, p.60)



El OEM proporciona el marco para determinar, recoger y evidenciar las necesidades, además proporciona una estructura que relaciona continuamente todos los elementos de la organización permitiendo hacer juicios sobre cada elemento.

Usando el OEM para identificar y documentar los elementos de la organización en forma de objetivos (objetivos específicos en términos mensurables) se exponen los huecos entre lo que es y lo que debería ser para cada elemento. Para definir las necesidades debemos determinar primero los huecos ente los outcomes, haciendo lo mismo con los demás elementos. Seguimos este modelo porque una necesidad es un vacío en resultados, no en recursos o procesos. Si se aplica a los recursos o procesos el vacío representa una cuasi-necesidad (ver fig.8.4). Puesto que los vacíos en recursos y métodos deben seleccionarse en base a los

resultados, es por lo que deben estar en segundo orden respecto a las "necesidades reales" (Kaufman, 1983; Kaufman y English, 1979)

Dice Kaufman (1977b) que, actualmente, muchos estudios de E.N. son análisis de huecos en inputs o procesos, no en los resultados. Estas cuasi-necesidades frecuentemente son sólo listas de bienes que alguien desea.

Es importante que las organizaciones que quieran tener éxito relacionen todos los elementos en el proceso de planificación y se concentren primero en los resultados (idealmente "outcomes") antes de seleccionar medios y recursos. Los fines y los medios suelen estar relacionados, pero éstos sólo pueden ser racionalmente seleccionados cuando se conocen los fines. Una correcta E.N. ayuda a identificar, justificar y seleccionar fines útiles. Entonces podemos seleccionar mejor los medios y recursos más productivos.

El proceso completo incluye la construcción de un plan de funcionamiento, puesta en marcha, evaluación y revisión si así se requiere. El modelo se convierte en cíclico suministrando datos desde los "outcomes" para los "inputs".

El concepto del OEM de E.N. como un análisis de los vacíos es importante para E.N. en cualquier campo. Muchas organizaciones de servicios sociales y otras instituciones analizan necesidades en base a la discrepancia de servicios y recursos más que en las necesidades de los clientes. Una comprensión de la diferencia entre análisis de los vacíos de inputs y outputs puede prevenir la confusión de medios y fines, de necesidades y soluciones, que ha concentrado mucho del criticismo sobre E.N. (Witkin, 1984, p 41)

Witkin (1984) utiliza el término E.N. secundarias como análogo al de Kaufman, cuasi-evaluación de necesidades. Análisis secundario que se centra en necesidades del nivel

organizativo, identifica vacíos entre inputs y procesos y que cumple una importante función después que las necesidades del primer nivel (o de los que reciben el servicio) hayan sido identificadas.

Trimby (1979), ofrece una comparación de algunos modelos de E.N. dentro del tipo de discrepancia. El modelo de Coffing (1977) pone más énfasis en la toma de decisiones mientras que el de Kaufman (1972) enfatiza la resolución de problemas, que desde luego, incluye toma de decisiones, pero su interés principal no está en ello. Coffing (1977) también pone más atención en la percepción de las necesidades de los clientes. Igualmente, Lee (1973) se interesa en el cliente y comparte su visión sobre la E.N. como resolución de problemas y toma de decisiones, sin embargo, da más énfasis al dominio afectivo.

El modelo de Harless (1975), aunque es definido por él como basado en la deficiencia, se mueve en el terreno de la discrepancia cuando define la deficiencia como la diferencia ente la situación actual y una situación modelo. (Trimby, 1979, p 25)

### Modelo de marketing.

Algunos autores (Marti-Costa y Serrano García, 1983 ; Nickerns, 1980) definen la E.N. como un proceso de feedback usado por las organizaciones para tratar de adaptarse a las necesidades de su clientela. La E.N. es un medio de desarrollo y supervivencia organizativa.

Kotler (1982) desarrolla el análisis de necesidades con una perspectiva de retroalimentación extendiendo los principios de la comercialización desde el sector privado al público. La perspectiva del marketing puede aportar ideas útiles para el análisis de necesidades. De acuerdo con Kotler (1982) una orientación de marketing sostiene

que la principal tarea de una organización es determinar las necesidades y carencias de la población objeto y satisfacerlas a través del diseño, comunicación, estimación y oferta de productos y servicios apropiados y competitivos.

La noción de cambio es central en esta orientación. Las organizaciones obtienen los recursos que necesitan por el ofrecimiento de algo de valor.

Una estrategia de marketing en la E.N. tiene tres componentes;

- 1) selección de la población objetivo, la actual o potencial.
- 2) elección de la posición competitiva, distinguiendo los servicios de la agencia de los ofrecidos por otras, y
- 3) desarrollo de un mezcla efectiva de servicios de marketing; seleccionando un marco de servicios de calidad que potencie su utilización por la población diana.

Las decisiones estratégicas pueden resultar de a) un análisis del producto y b) análisis de la expansión en el mercado. En el primer caso los productos o servicios existentes son clasificados por aceptación o uso por la población diana y por el atractivo y desarrollo potencial de esta población.

El análisis de la expansión de productos en el mercado examina la adición de nuevos servicios o la expansión en nuevos mercados que puede potenciar cambios para la población. Las organizaciones eligen entre el ofrecer nuevos servicios, expandirse a nuevos mercados o una combinación de ellos.

Que el modelo de marketing es de valor para la planificación de la organización es probable, si es útil como parte de un análisis de necesidades ya es menos seguro.

Para el modelo de marketing, la necesidad es el deseo de la población de hacer cambios de un servicio suministrado por una institución. Un problema o necesidad no es tanto un déficit en los resultados como una expectativa del grupo en su disfrute. Las soluciones siempre estarán dentro de las capacidades de los especialistas de la institución.

El modelo de marketing orienta los análisis de necesidades a ser consecuentes con los deseos de la población diana. Tanto el modelo de discrepancia como el de marketing incorporan medidas de la población. En el primero, las dimensiones medidas de la ejecución son determinadas por expertos, en el segundo las dimensiones son más bien determinadas por la misma población.

Newbould (1980) ilustra el uso del modelo para evaluar los programas de doctorado ofrecidos por tres universidades, más bien es el grado de aceptación de estos programas. (McKillip, 1987, p 24)

### Modelo ecológico.

El "Native Hawaiian Educational Assessment Project" tiene dos fines; identificar las necesidades educativas específicas de los nativos hawaianos e identificar programas efectivos para satisfacerlas.

La base teórica era una aproximación a la teoría de sistema de Bronfenbrenner (1979) en la cual el modelo ecológico anima al investigador a observar las interrelaciones entre variables a todos los niveles de influencia en el mundo infantil. Más allá de los sistemas próximos de los cuales forma parte el niño; tales como los de hijo-padre, alumno-profesor, hay otro orden de sistemas que se interrelacionan con éstos; los sucesos locales y nacionales tienen una gran interrelación con el micro-sistema de la clase.



En el proyecto citado, ésto significó que la búsqueda de necesidades de los niños hawaianos tenía que ser sensible a las cuestiones históricas y a otros sucesos y tendencias particulares. (Kamehameha Schools, 1983)

El proyecto investigó tres áreas de E.N.; igualdad en los resultados medidos por test estandarizados, necesidades educativas especiales y las necesidades relativas a la cultura específica de los nativos. Además, se recogieron otro tipos de datos; testimonios escritos publicados anteriormente, notas de entrevistas y comentarios ofrecidos por miembros de la comunidad hawaiana y recogidos de distintas fuentes, datos de indicadores sociales, resúmenes numéricos y estadísticos de varias instituciones y agencias. Estos datos ofrecieron resultados comparativos sobre bienestar social, salud, delincuencia, etc.

El análisis de investigaciones suministró resultados de estudios de diversos profesionales; educadores, psicólogos, antropólogos, que contenían datos de observaciones y experimentos junto con análisis hechos por científicos sociales. De estas fuentes de datos se extrajo la descripción de necesidades y se agruparon en categorías relevantes.

Las categorías para necesidades educativas especiales fueron; status socio-económico, salud física, mental, obstáculos del sistema escolar y marcos físicos. Las categorías relacionadas con las necesidades académicas fueron; problemas de integración (interrelación), barreras en la cultura hawaiana y en la cultura dominante y preservación cultural.

El modelo ecológico tiene 4 niveles de interacción que podrían influir en el aprendizaje de los niños; microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. El microsistema incluye los lugares en que los niños viven y la gente con que tienen relación. El mesosistema incluye las relaciones entre los microsistemas del niño; inclui-

rían casa-escuela o relaciones grupo-escuela. El número y calidad de las relaciones gobierna la riqueza de los mesosistemas para el niño. El exosistema incluye sistemas que influncian a los niños pero en los que ellos no participan tales como los equipos escolares y los lugares de trabajo de los padres. El macrosistema se refiere a los modelos institucionales e ideológicos de la cultura. Estos niveles están jerarquizados en un complejo sistema inter-relacionado.

Se eligió el modelo ecológico porque sus conceptos evitaban algunos de los escollos de los modelos de exploración lineales tradicionales; Causa y efecto no están considerados en una sólo dirección; sucesos del nivel meso por ej, contribuyen al desarrollo del macro.

Los niños cuyas necesidades fueron determinadas por este proyecto se consideraron en riesgo, debido a diversos factores en cada uno de los cuatro sistemas, particularmente se observó que las necesidades se entendían mejor en el contexto de los cambios del macrosistema de los dos últimos siglos en los cuales se alteró totalmente el mundo de los nativos hawaianos.

El objetivo de identificar programas educativos efectivos locales y nacionales que podían enfrentarse a las necesidades específicas de los nativos condujo a recomendaciones generales como guía para iniciativas de acción.

El proyecto también incluye previsiones sobre tendencias observables en los indicadores recogidos. El modelo ofrece interesantes posibilidades para E.N. de otros grupos étnicos que como el hawaiano han experimentado durante mucho tiempo modelos de bajos resultados académicos y alta alineación cultural. (Witkin, 1984)

### Un modelo cíclico M.I.S. (Management-Information-System)

El modelo descrito fue desarrollado en respuesta a necesidades de los sistemas escolares al no existir modelos o procedimientos para desarrollar E.N. con una base metodológica cíclica de integrar datos múltiples y dispares e incorporarlos en un sistema continuo de información para la administración educativa. El M.I.S. fue diseñado y probado en Saratoga (California) (Witkin, 1979)

El principal requerimiento fue desarrollar criterios para diseñar una base de datos de proporciones manejables, consistente en continuas E.N. Una fuente fue el Curriculum Management Information System (CUMIS) un proyecto diseñado para evaluar una High School en 1972.

Los conceptos básicos adaptados del CUMIS fueron que la recogida los datos resulta más eficaz por departamentos que con la escuela entera, que debe guiarse sobre un número limitado de aspectos fijados por cada departamento y la existencia de tres niveles de estándares para cada aspecto. El concepto de tres niveles supera las objeciones de que los estándares de una escuela sean demasiado altos o demasiado bajos y que la E.N. analiza sólo las debilidades y no los puntos fuertes. Los estándares se fijan previamente a la recogida de datos.

El modelo Saratoga utiliza un procedimiento sistémico para suministrar un marco y métodos para desarrollar E.N. de forma continuada y cíclica tanto para los planificadores y los decisores a nivel de clase, departamento o escuela. Puede;

- 1) identificar las principales necesidades de los estudiantes y sistema de apoyo,
- 2) identificar la importancia de estas necesidades y marcar prioridades para acciones apropiadas,
- 3) percibir las necesidades identificadas que están siendo

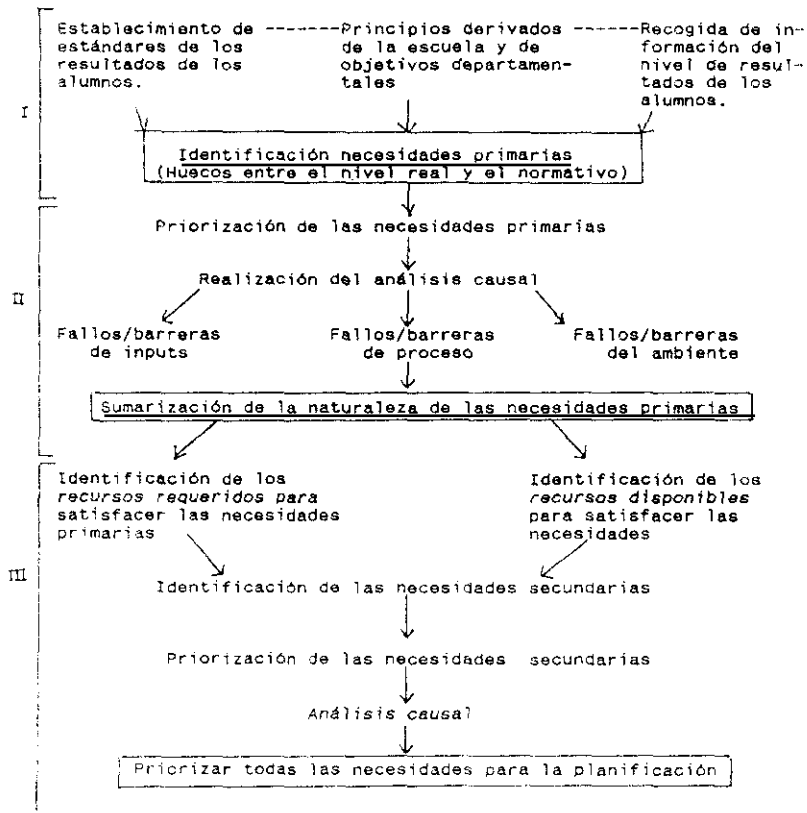
satisfechas y cuáles están apareciendo, y

4) usar un método racional para medir la importancia de necesidades en competencia para que los recursos puedan ser asignados donde más mantengan y acrecienten la calidad educativa de las escuelas.

La base teórica general es una modificación del modelo de Kaufman (1972). Como muestra la figura 8.5, el modelo tiene tres fases. Los principios específicos derivados de los objetivos de la escuela y los departamentos guían la recogida de información sobre niveles reales y deseados de los resultados de los alumnos; la discrepancia entre los dos son llamadas necesidades primarias. El resultado de la fase I es un lista de necesidades primarias en orden de prioridad para cada departamento. En la fase II, un análisis causal específico para las necesidades primarias identifica barreras de inputs, procesos y ambiente -las condiciones o sucesos que contribuyen a la existencia de las necesidades o que han prevenido de su existencia en el pasado. Los resultados de la fase II es una exposición más definitiva de cada una de las necesidades primarias. La fase III consiste en el análisis de las necesidades secundarias -las discrepancias entre los recursos requeridos para satisfacer las necesidades primarias- y si están disponibles en el sistema. Un segundo análisis causal lleva al resultado final; las necesidades primarias y secundarias en orden de prioridad. (fig.8.5)

La integración específica del análisis causal con los análisis de necesidades primarias y secundarias es lo más sobresaliente del modelo y es esencial para marcar prioridades. (Witkin, 1984, p.62)

FIGURA 8.5 . Modelo de Evaluación de Necesidades M.I.S. (Management Information System) (Witkin, 1984)



### Modelo de toma de decisiones.

El modelo de toma de decisiones es una adaptación del análisis de la utilidad de multiatributos (MAUA) (Keeney y Raiffa, 1976) a la resolución de problemas y de síntesis en la investigación aplicada. (Pitz y McKillip, 1984). El uso de este modelo, se basa en hallazgos consistentes de la investigación sobre la utilización de los resultados, toma de decisiones y metodología aplicada ;

1) Los resultados de la investigación aplicada tienen más posibilidad de ser usados si se centran en la información de las necesidades y valores de los posibles usuarios de la investigación.

2) Los decisores muestran parcialidad (sesgos) en los juicios cuando se confrontan con informaciones multidimensionales y complejas como las que resultan de la identificación de necesidades. Las parcialidades reflejan intentos de simplificar la decisión del problema.

3) Los indicadores variados de necesidad presentarán mejor la medida exacta de un constructo que los indicadores simples.

El modelo de toma de decisiones tiene tres etapas; formulación del problema, cuantificación y síntesis. En la primera etapa tiene lugar la identificación de necesidades. El problema se conceptualiza por opciones y atributos de decisión. Opciones son las elecciones de que se dispone, y los atributos son las medidas tomadas para la identificación de las necesidades; pueden ser los resultados del análisis de indicadores sociales, de cuestionarios a informantes clave, análisis del costo del desarrollo del programa, etc. Cada opción es medida con cada atributo.

Durante la fase de cuantificación, las medidas contenidas en la identificación de la necesidad son transformadas para reflejar los valores e intereses de los que

toman la decisión.

La etapa final es de síntesis. Suministra un índice que ordena las opciones en necesidad. El índice general de necesidad se computa con varias medidas y se suman los productos de todos los atributos. La necesidad mayor es la opción con más alto índice.

(Para descripción detallada y ejemplos del modelo ver McKillip 1987, p.27 y 107)

El modelo de toma de decisiones se distingue del de discrepancia y otros en que los valores y su papel en el análisis de la necesidad están más explícitos. El modelo se desarrolla generalmente a partir de los valores del que tiene que tomar la decisión, pero los de los otros pueden tenerse también en cuenta. Una desventaja es su mayor complejidad. (McKillip, 1987, p.28)

Grabowski (1982) citado en Apps (1985) y Pennington (1980), citado en Klevans (1987) identifican los mismos seis modelos de E.N.;

a) Auto-realización. Estos modelos apelan a los intereses y deseos individuales en base a un muestreo selectivo.

b) Apreciaciones individuales. Los individuos, ellos mismos o en colaboración con otros, determinan sus propias necesidades de aprendizaje.

c) Discrepancia. Las deficiencias son identificadas entre las condiciones reales y los niveles deseados.

d) Diagnóstico. Las necesidades, satisfechas o no, se examinan para determinar si las deficiencias pueden ser corregidas.

e) Análisis. Se determina una dirección de mejora basándose en una situación dada de las personas.

f) Democrático. Los grupos o individuos especifican sus necesidades a través de procesos de grupo buscando el consenso o por votación.

Pennington (1980) asegura que todos ellos poseen limitaciones y que el uso combinado de ellos reduce las deficiencias de cualquiera usado sólo.

Barbier y Lesne (1986), afirman que es menos importante para caracterizar una práctica de análisis de necesidades el descubrir las combinación de operaciones e instrumentos que utiliza que saber de dónde parte y a qué tipo de resultado llega, qué medios son indispensables para obtener este resultado y, sobre todo, qué tipo de relaciones se establecen entre los agentes implicados.

Los autores identifican tres grandes formas de aproximarse al análisis de necesidades correspondiéndose con tres grandes maneras de pensar o mejor, de situarse ideológica y teóricamente en relación al problema de las necesidades. Estos modos son designados por sus principales características de funcionamiento:

- Determinación a partir de la definición de las exigencias de funcionamiento de una organización.
- Determinación a partir de la expresión de las expectativas de los individuos o de los grupos.
- Determinación a partir de la definición de los intereses sociales en las situaciones de trabajo.

Kaufman (1983) incluye una relación de modelos utilizados haciendo una síntesis de sus objetivos, métodos usados y enfoque principal, con la finalidad de relacionarlos con los elementos de su modelo OEM a que se refie-



ren en cada uno de ellos. Aunque los clasifica bajo el nombre de modelos, más bien son estudios concretos de E.N. que incluimos por considerarlos de valor referencial y por referirse a estudios citados abundantemente en la literatura en el momento de expansión de los estudios de E.N. en Estados Unidos (el 1, 2, 5, etc.).

#### Estudios de evaluación de necesidades (Kaufman, 1983)

- a) Nombre del modelo y fecha de su utilización.
- b) Propósito.
- c) Métodos usados.
- d) Enfoque principal.

##### 1.a) Alameda County Needs Assessment Model (ACNAM) (1974)

- b) Planificación de programas a nivel escolar.
- c) Los objetivos predeterminados son medidos en una escala según su importancia percibida.
- d) Necesidades de los estudiantes relativas a los componentes del programa.

##### 2.a) Atlanta Assessment Project (AAP) (1975)

- b) Planificación del Sistema. (system planning)
- c) Estudios Delphi para validar y clasificar objetivos demandados.
- d) Necesidades de los estudiantes basadas en los objetivos clasificados para la vida en 1985.

##### 3.a) Battelle Needs Assessment Survey (BNAS) (1972)

- b) Planificación de programas para el distrito escolar.
- c) Los participantes clasifican por escalas el nivel percibido de los programas.
- d) Características del programa.

- 4.a) Bucks County Model Quality Education Program Study (QEPS) (1971)
  - b) Planificación escolar o de distrito.
  - c) Los objetivos son clasificados por medio de escalas.
  - d) Objetivos de aprendizaje de los alumnos.
  
- 5.a) CSE Elementary School Evaluation Kit (UCLA) (1972)
  - b) Planificación escolar.
  - c) 106 objetivos posibles son clasificados por grupos encuestados a través de una escala.
  - d) Objetivos de la escuela.
  
- 6.a) Dallas Model for Shared Decision Making (DMSDM) (1973)
  - b) Desarrollo de presupuesto.
  - c) Las condiciones del programa son clasificadas por su importancia percibida.
  - d) Enfoque del programa.
  
- 7.a) Phi Delta Kappa (PDK) (1974)
  - b) Planificación del programa escolar.
  - c) Los fines son clasificados y los de alta prioridad se transforman en objetivos a alcanzar.
  - d) Pasar objetivos a programas.
  
- 8.a) Houston Needs Assessment System (HNAS) (1972)
  - b) Escolar o sistema escolar.
  - c) Las prioridades del programa son identificadas en base a las discrepancias entre las necesidades percibidas y la valoración del nivel real.
  - d) Programas escolares y de preparación para educadores.
  
- 9.a) Institucional Goals Inventory (IGI)
  - b) Ayudar a los colegios y universidades a definir sus objetivos y prioridades.
  - c) 90 objetivos fijados son medidos por una escala.

- d) Se incluyen objetivos del estudiante y objetivos de apoyo o proceso.

10.a) Needs Assessment Social Studies Curriculum (NAIBSSCG) (1979)

- b) Mejorar los programas de estudios sociales en los distritos escolares.
- c) Encuestados indican si lo determinado es de alta prioridad o no muy importante.
- d) Refleja prioridades locales y niveles reales del programa.

11.a) Ohio Dept. of Educational Needs Assessment (ODENA)

- b) Ayudar a los distritos escolares locales a dirigir una E.N.
- c) Los encuestados indican las discrepancias entre los niveles reales y los deseados de los estudiantes midiendo la necesidad en dos escalas; importancia y logro.

12.a) Operation SNAP (School Needs Assessment Project) (1971)

- b) Enfoque basado en la escuela.
- c) Se usan cuestionarios de opinión con datos de los resultados de los alumnos clasificando los distintos aspectos con escalas de cinco puntos.
- d) Orientado al programa.

13.a) Skyline West Education Plan.(SWEP)

- b) Examinar medios y programas de las escuelas secundarias.
- c) Se usan dos cuestionarios sobre aspectos futuros y técnica Delphi para pronóstico y análisis de impacto
- d) Programas y facilidades.

14.a) Targeting Resources for Educational Needs of the Disadvantaged. (TREND) (1971)

- b) Identifica necesidades orientadas a los niños con atención a los aspectos de financiamiento de la planificación de programas.
- c) Aspectos centrados en los niños son identificados y priorizados de acuerdo con los objetivos desarrollados localmente.
- d) Usado para generar solicitudes de subvenciones.

15.a) Needs Assessment for Vocational Educators (VENAP) (1980)

- b) Establecer las bases para un programa de preparación para educadores.
- c) Usa un modelo comprehensivo con una serie de inventarios de autodiagnóstico para enseñantes y administradores.
- d) Nivel de programa o para miembros de escuelas vocacionales o técnicas.

La variedad de conceptos y planteamientos expuestos sustenta el punto de vista de Kaufman y English (1979) de que no hay un modelo correcto de E.N., sino una variedad de conceptos en orden a diseñar y describir su proceso adecuadamente.

A la hora de elegir, sin embargo, es preciso poner orden en el caos de la E.N.. Kaufman (1977a) ha intentado hacerlo con su taxonomía pero aunque la discrepancia es la base de muchas conceptualizaciones hay mucho desacuerdo en el área.

Suarez (1981) opina que es importante centrar el concepto de E.N. como un proceso, un proceso de descubrimiento, a través de investigación, de áreas en que la planificación y acción puede conseguir una mejora. Por ello, la cuestión a preguntar en un E.N. es ¿Qué

información se requiere para planificar y para que la acción para el perfeccionamiento pueda comenzar?

Hay cuatro clases o tipos de información que según la autora se pueden usar como tipología de conceptualización de E.N.

1. Opiniones o percepciones de los grupos o individuos interesados y/o incluidos.
2. Nivel actual de comparación con alguna serie de criterios preestablecidos como normas, expectativas, objetivos.
3. Nivel actual en comparación con un nivel mínimo requerido
4. Proyecciones de niveles futuros.

Cada modelo de E.N. tiene sentido dentro del contexto y para los objetivos para los que se diseñó. No obstante, durante los primeros tiempos de desarrollo masivo de las E.N. se intentaron construir modelos e instrumentos disponibles en el mercado para utilizarlos directamente. Actualmente, esta perspectiva no tiene sentido y todos los autores coinciden en destacar la especificidad de cada estudio.

En realidad, el planteamiento de la necesidad como discrepancia es el modelo más desarrollado, ahora bien, este concepto básico asumido, de tensión ente dos estados, no quiere decir que se interprete en la misma medida de Kaufman con tanto énfasis en lo mensurable y en los resultados. Ahora se plantean procedimientos más integradores, incluyendo técnicas cualitativas y la medición cuando sea necesario, pero no sólo la medición de los objetivos alcanzados en una perspectiva de objetivos operativos. Se diría que el modelo de discrepancia, tiene que abrirse a planteamientos más ecológicos que nos proporcionarán mayor riqueza de información que es en realidad lo que estamos

buscando. Los pasos del modelo de discrepancia son útiles aún, pero saliendo del estrecho marco de la medición cuantitativa. El modelo de Kaufman (1973) nos proporciona las bases conceptuales para saber qué es lo que estamos haciendo y buscamos en el desarrollo de E.N.

Conceptualmente no tenemos otra cosa, pero en cuanto a técnicas y procedimientos disponemos de los ofrecidos por la evaluación, y otras ciencias sociales.

También el pensamiento de Kaufman ha evolucionado desde su primera publicación de 1972 a su modelo OEM (1979) donde ya deja ver un planteamiento más flexible. Aunque le llame cuasi-evaluación de necesidades deja abierta la puerta a otras evaluaciones y no sólo de resultados. (Witkin (1984) se refiere a éstas llamándolas ev. secundarias)

#### Procedimiento para elegir modelo de evaluación de necesidades.

La elección de modelos, procedimientos e instrumentos debe de estar guiada por los objetivos y contexto del estudio y de las decisiones a tomar en base a los resultados.

Witkin (1984) presenta dos modelos de decisión que plantean cuestiones clave, como guía para el evaluador de necesidades. Aunque han sido desarrollados independientemente, están basados en las mismas premisas; que no hay un modo correcto de E.N. aplicable a todos los casos, que los datos deben estar relacionados con los propósitos de la evaluación, con el conocimiento real de la organización y con las decisiones a tomar; que la E.N. no es una actividad aislada sino parte de un amplio esfuerzo de desarrollo y planificación; y que después de responder a las cuestiones clave el evaluador estará en mejor posición para elegir el procedimiento e instrumentos de recogida de datos.

Cohen (1981) propone un modelo de decisión de amplio espectro para elegir el procedimiento de E.N. más beneficioso dentro de su contexto organizativo y político.

Define la E.N. como un proceso sinónimo a la identificación de problemas, y que debe estar interesado en describir las condiciones presentes y las que puedan existir en el futuro. Sugiere considerar lo siguiente;

1. Propósito de la E.N.
2. Especificación de qué necesidades van a ser evaluadas y definición de la unidad de análisis.
3. Identificación de los usuarios de la E.N. y de su influencia para utilizar los resultados.
4. Estimación del valor de otros estudios de E.N. hechos, antes de emprender un nuevo estudio.
5. Especificación de productos o resultados del estudio.
6. Decisión acerca del esquema temporal y de la regularidad de recogida de los datos.
7. Análisis de los recursos disponibles para dirigir la E.N. tanto dentro como fuera de la organización.

Cohen (1981) argumenta que la validez científica no debe ser el único criterio para elegir procedimientos de E.N., no es igual de importante en todos los casos, y que algunos, son más apropiados que otros para un contexto y propósitos dados. También considera que la mejor estrategia es usar diferentes métodos simultáneamente.

Witkin desarrolló un modelo de decisión (Witkin 1978a; 1978b), como respuesta a una fuerte demanda de materiales que surgió desde las escuelas al no contar con personal especializado.

1. Origen de la E.N. (Hay dos posibles orígenes; externas (como los requerimientos para fondos, agencias de accredi-

tación, presiones de la comunidad) o internas (como el deseo de cambio de la organización, presiones del personal para cambiar el sistema o cambio de los estudiantes matriculados)

2. Motivo de la E.N. (Incluyendo el usual de grandes aplicaciones para planificación de programas así como razones que no son generalmente reconocidas como la legitimación de lo que la escuela está haciendo, o elevar la conciencia de los grupos constituyentes.)

3. Marco de la E.N. (El marco tiene dos dimensiones, contenido y respondentes, cada uno de los cuales puede ser amplio o concreto. El marco puede ser amplio incluyendo todos los componentes instructivos o más concreto cubriendo ciertos programas). El marco de respondentes puede incluir el cuerpo completo de estudiantes o comunidad a sólo los de ciertos grados, o sólo los padres, etc.)

4. Tipo de necesidades y nivel del estudio. (Los niveles son; de los estudiantes, de la institución y de la comunidad escolar y en un determinado grupo si evaluamos necesidades primarias, secundarias o ambas.)

5. Características de los datos a recoger. (Hay tres tipos generales; descriptivos, de ejecución y datos de opinión. Las cuestiones que ayudan a centrar al evaluador en cómo elegir los datos es que le ayuden a marcar prioridades para el tema principal, distinguiendo entre los que deberían recogerse y los que pueden ser recogidos y teniendo en cuenta su valor para el propósito de la E.N.

6. Fuentes y métodos de recogida de datos.

7. Requerimientos en la recogida de los datos.



8. Disponibilidades de tiempo, dinero y personal.

9. Elección del modelo que mejor se adapte a las condiciones establecidas en los puntos anteriores.

Para contestar a la última pregunta Witkin aconseja el uso de su localización de procedimientos (Witkin 1978b) en que describe 34 instrumentos de E.N. También en Witkin (1977), clasifica 19 procedimientos y las ventajas e inconvenientes de cada uno.

# REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

APPS, J.W. (1985). Improving Practice in Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass.

BARBIER, J.M. y LESNE, M. (1986). 2 Ed. L'analyse des besoins en formation. París: Robert Jauze.

BRONFENBRENNER, U. (1979). The Ecology of Human Development. Cambridge: Harvard University Press.

COFFING, R.T. (1977). Client Need Assessment. En G. Zaltman Dynamic Educational Change. New York: MacMillan.

COHEN, B.J. (1981). Do You Really Want to Conduct a Needs Assessment? Philadelphia: Management and Behavioral Science Center, University of Pennsylvania.

GAGNE, R.M. (1975). Research and Development Objectives as Derived from Selected Schools Needs. Florida State University: The Center for Educational Technology and the College of Education.

GRABOWSKI, S.M. (1982). Approaching needs assessment. En C. Klevins (Ed.) Materials and methods in adult education. San Francisco: Jossey-Bass.

HARLESS, J.H. (1975). An Ounce of Analysis. McLean, Va: Harless Performance Guided.

KAMEHAMEHA SCHOOLS. (1983). Native Hawaiian Educational Assessment Project. Honolulu, Hawai: Office of Program Evaluation and Planning.

KAUFMAN, R. (1973). Planificación de sistemas educativos. México. (Edición original inglesa de 1972)

KAUFMAN, R. (1977a). A posible Taxonomy of Needs Assessments. Educational Technology, XVII, 11, 60-64.

KAUFMAN, R. (1977b). Evaluaciones de necesidades: Internas y externas. Revista de Tecnología educativa, (3), 1.

KAUFMAN, R. (1983). Needs Assessment. En F.W. English (1983). Fundamental Curriculum Decisions. Association of Supervision and Curriculum Development.

KAUFMAN, R. y ENGLISH, F. (1979). Needs Assessment. Concept and Application. Educational Technology Publications. Englewood Cliffs, New Jersey.

KAUFMAN, R. y STONE, B. (1983). Planning for Organizational Success. A Practical Guide. New York: John Wiley and Sons.

KEENEY, R.L. y RAIFFA, H. (1976). Decisions with multiple objectives: Preferences and value tradeoffs. New York: John Wiley.

KLEVANS, D.R. (1987). Developing a Needs Assessment Plan in Continuing Professional Education. Pennsylvania State Univ., Office of Continuing Professional Education.

KOTLER, P. (1982). 2nd Ed. Marketing for nonprofit organizations. Englewood Cliffs, N.Y: Prentice Hall.

LEE, W. (1973). The Assessment, Analysis and Monitoring of Educational Needs. Educational Technology, XIII, 4.

MARII-COSTA, S. y SERRANO GARCIA, I. (1983). Needs Assessment and community development: An ideological perspective. Prevention in Human Services, 3, 75-83.

MCKILLIP, J. (1987). Needs Analysis. Tools for the Human Services and Education. Newbury Park: Sage.

NEUBOULD, G.D. (1980). Product portfolio diagnosis for U.S. universities. Akron Business and Economic Review, 39-45.

NICKERNS, J.M. (1980). Research methods for needs assessment. Washington, DC: University Press of America.

PACKWOOD, T. y WHITAKER, T. (1988). Needs Assessment in Post-16 Education London: The Falmer Press.

PENNINGTON, F.C. (1980). Assessing Educational Needs of Adults. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

PITZ, G.F. y MCKILLIP, J. (1984). Decision Analysis for Program Evaluators. London: Sage.

PROVUS, M. (s.f.) Evaluation or Research. Research or Evaluation. The Educational Technology Reviews Series.

PROVUS, M. (1971). Discrepancy Evaluation. Berkeley, Ca: McCutchan.

REDDIN, W.J. (1970). Managerial Effectiveness. New York: McGraw Hill.

ROTH, J.E. (1978). Theory and Practice of Needs Assessment with Special Application to Institutions of Higher Learning. Ph.D., University of California, Berkeley.

SCRIVEN, M. (1967). The Methodology of Evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. Chicago: Rand McNally.

STUFFLEBEAM, D.L.; MCCORMICK, C.H.; BRINKERHOFF, R.O.; NELSON, CH. O. (1985). Conducting Educational Needs Assessments. Boston: Kluwer Nijhoff.

SUAREZ, T. (1981). Needs Assessment. En A. Lewy y D. Nevo (Eds) Evaluation Roles in Education. London: Gordon and Breach.

SWEIGERT, R.L. (1968). Needs Assessment. The First Step Toward Deliberate Rather Than Impulsive Response to Problems. San Francisco: U.S. Office of Education.

SWEIGERT, R.L. (1971). Assessing Educational Needs to Achieve Relevancy. Education, april-may 1971.

TRIMBY, M.J. (1979). Needs Assessment Models: A Comparison. Educational Technology, XIX, 12.

WITKIN, B.R. (1977). Needs Assessment: Kits, Models and Tools. Educational Technology, XVII, 11, 5-8.

WITKIN, B.R.(Ed.) (1978a). Before You Do a Needs Assessment: Important First Questions. Hayward, Calif.: Office of the Alameda County Superintendent of Schools.

WITKIN, B.R. (Ed.) (1978b). Needs Assessment Product Locator. Hayward, Calif.: Office of the Alameda County Superintendent of Schools.

WITKIN, B.R. (1979). Model of Cyclical Needs Assessment for Management Information System. Saratoga High School: ESEA Title IV-C Developmental/ Innovative Projects.

WITKIN, B.R. (1984). Assessing Needs in Educational and Social Programs. San Francisco: Jossey Bass.

## 9. EL PROCESO DE EVALUACION DE NECESIDADES

## EL PROCESO DE EVALUACION DE NECESIDADES.

Demone (1978) (cit. en Witkin, 1984) ofrece dos criterios sobre cuándo hacer una evaluación de necesidades;

- 1) Cuando hay gran probabilidad de que tenga influencia sobre las decisiones sobre el programa.
- 2) Cuando deban obtenerse recursos para un nuevo proyecto.

Recomienda no hacer E.N.;

- 1) Cuando se prevé que los datos serán irrelevantes para los problemas críticos.
- 2) Cuando los posibles usuarios presentan resistencia.
- 3) Cuando la metodología es débil.
- 4) Cuando los resultados llegarán demasiado tarde para su uso efectivo.
- 5) Cuando hay fuertes diferencias de opinión en el propósito y uso de la E.N., y
- 6) Cuando la organización carece de capacidad para utilizar los resultados.

### Etapas del proceso de evaluación de necesidades.

Haremos una revisión de las etapas o pasos señalados por los autores en la bibliografía revisada:

Dice Suarez (1981) que las etapas a incluir en una E.N. son dependientes del procedimiento de investigación, del punto en que el proceso de E.N. comienza, y del modelo concreto usado. Como etapas más generales señala;

1. Preparación de la E.N.; que incluye actividades como constituir un comité para planificar y decidir la E.N. (Kaufman y English, 1979), determinar el propósito de la E.N. (Stufflebeam, 1977), tomar acuerdos en decisiones básicas respecto a la E.N.

2. Diseño de la E.N., que incluirá centrar el trabajo (Coffing, 1977), identificar y constituir los comités a participar del grupo diana (Coffing, 1977; Kaufman y English, 1979)

3. Determinar las necesidades que serán objetivo del estudio, (Lee, 1973; Roth, 1978; Stufflebeam, 1977; Witkin, 1977)

4. Clasificar las necesidades-objetivo por su importancia, (Roth, 1978; Witkin, 1977)

5. Medir el nivel real en relación con los objetivos, (Coffing, 1977; Lee, 1973; Roth, 1978; Kaufman y English, 1979; Stufflebeam, 1977b; Witkin, 1977)

6. Analizar los resultados para determinar discrepancias entre el nivel real y el deseado. (Kaufman y English, 1979; Witkin, 1977)

7. Asignar prioridades a las discrepancias. (Kaufman y English, 1979; Roth, 1978; Stufflebeam, 1977b; Witkin, 1977)

8. Comenzar la resolución del problema y/o la planificación basada en las necesidades identificadas (Kaufman y English, 1979; Lee, 1973; Roth, 1978; Stufflebeam, 1977; Witkin, 1984)

Dado que los estudios de E.N. se realizan por variadas razones, en muchos campos diferentes y con diferentes necesidades, las estrategias y procedimientos utilizados varían grandemente. Hay, sin embargo, varios procedimientos o etapas que son comunes en muchas E.N. :

### 1. Preparar la E.N. (planificarla)

Como en otras formas de investigación, al prepararse para realizar una E.N. se necesitan tomar las mismas decisiones que para diseñar cualquier estudio, determinar su propósito y delimitar las áreas en que se centra. Además, debido a que las necesidades educativas se basan en gran medida en los valores de la institución o de la sociedad en que van a ser determinadas, deben incorporarse procedimientos en el proceso que aseguren que estos valores están representados. Lo más frecuente es realizarlo incluyendo variedad de individuos o grupos interesados o afectados por el proceso. Una actividad a preparar es, pues, la identificación de los que serán afectados por el estudio y el procedimiento para hacerlos participar.

Dice Witkin (1977) que una buena guía para planificar un estudio de E.N. es preguntarse el porqué de su realización y qué se hará con los datos obtenidos.

### 2. Determinación de las normas por las cuales serán identificadas las necesidades.

Cuando la finalidad de la E.N. es la planificación, los objetivos educativos son frecuentemente las normas con las cuales se compara el nivel real para determinar las necesidades. Una práctica común para este tipo de E.N. es la determinación de los objetivos antes de evaluar las necesidades. Cuando los objetivos han sido determinados, la E.N. se dirige a verificar si hay discrepancia entre los objetivos identificados y el nivel real. El proceso de determinación de objetivos incluye identificar los individuos o grupos que deben participar en el proceso.

Dos procedimientos se suelen emplear para determinar los objetivos:

- a) generar la serie de objetivos y/o
- b) seleccionar objetivos de listas fijadas de antemano.



Cuando los objetivos existen en el área de estudio (y hay consenso sobre ellos o no se pueden modificar) esta etapa se omite y el nivel real se compara con el de los objetivos existentes.

Otro elemento de comparación son las normas. Las normas más usadas están asociadas a test normalizados. Las necesidades son determinadas por la comparación de los resultados de los test, es decir, de los resultados de la población con la cual el test fue estandarizado. Otras normas usadas para E.N. son las conductas previstas de grupos similares (Ver los tipos de necesidades educativas que podemos identificar; pág 114)

El nivel mínimo satisfactorio es un estándar no muy usado pero sí muy nombrado por los evaluadores de necesidades. Determinar los niveles mínimos satisfactorios requiere determinar el nivel de realización en que los objetivos no pueden alcanzarse o son perjudicados por déficits educativos. Estos tipos de estándares se pueden aplicar en situaciones biológicas o médicas basándose en las investigaciones o en la experiencia, pero hay poca evidencia de investigaciones sobre el nivel mínimo de educación necesario para predecir un logro futuro con seguridad.

(Ahora, marzo 1990, se intentan definir las necesidades básicas educativas, (pág.102). Aún así, el concepto de analfabetismo fluctúa. " Le Point", 14 de enero " En distintos grados, entre un 10% y un 20% de la población francesa tiene problemas graves con la lectura y la expresión escrita...Más aún, sobre la totalidad de los lectores, sólo habría de hecho una minoría de verdaderos lectores, un 30% aproximadamente".)

Muchos niveles educativos mínimos son determinados en base a la experiencia representada por la opinión de público y profesionales.

### 3. Diseño de la E.N.

Son buenos diseños de E.N. los que comienzan con una especificación clara del enfoque del estudio. Esto incluye una determinación de los propósitos específicos del estudio, de las áreas en que las necesidades van a ser examinadas y el tipo de necesidad a identificar.

Un enfoque claro del estudio dictará muchos de los procedimientos de recogida, análisis y resumen de los datos.

Las E.N. diseñadas para recoger opiniones de la comunidad sobre las necesidades educativas, requerirán métodos de investigación, cuestionarios de opinión, etc. El muestreo tendrá primera importancia.

Para realizar E.N. diseñadas para determinar necesidades de los logros de los alumnos, se pueden administrar test, analizar el trabajo escolar, entrevistar a profesores o examinar materiales existentes. A pesar de ello, cualquier evaluación para determinar necesidades y sus causas, requerirá el uso de técnicas de investigación experimental.

Los diseños completos pueden incluir procedimientos para analizar los datos y recoger los resultados.

Pennington (1985), sugiere los siguientes aspectos a incluir;

- 1- objetivo.- ¿Por qué hacer la E.N.?
- 2- audiencia.- ¿Quién usará los resultados?
- 3- aspectos.- ¿En qué aspectos debería centrarse la E.N. ?
- 4- recursos.- ¿Qué recursos están disponibles para la E.N.?
- 5- datos.- ¿Qué tipos de datos deberían recogerse y qué técnicas deben emplearse para recogerlos?
- 6- fuentes.- ¿De dónde o de quién pueden recogerse los datos?
- 7- análisis.- ¿Cómo se analizarán los datos?
- 8- utilización.- ¿Cómo se utilizarán los datos?

Kowalski (1988) aunque reconoce la especificidad de cada caso, incluye en forma de guía los aspectos a considerar;

1. Identificar el propósito.
2. Determinar el campo.
3. Determinar las técnicas.
4. Determinar los procedimientos de recogida de datos.
5. Determinar métodos de análisis.
6. Informe de los resultados.
7. Considerar el tiempo y el dinero necesarios. (p.128)

#### 4. Asignación de prioridades en las necesidades.

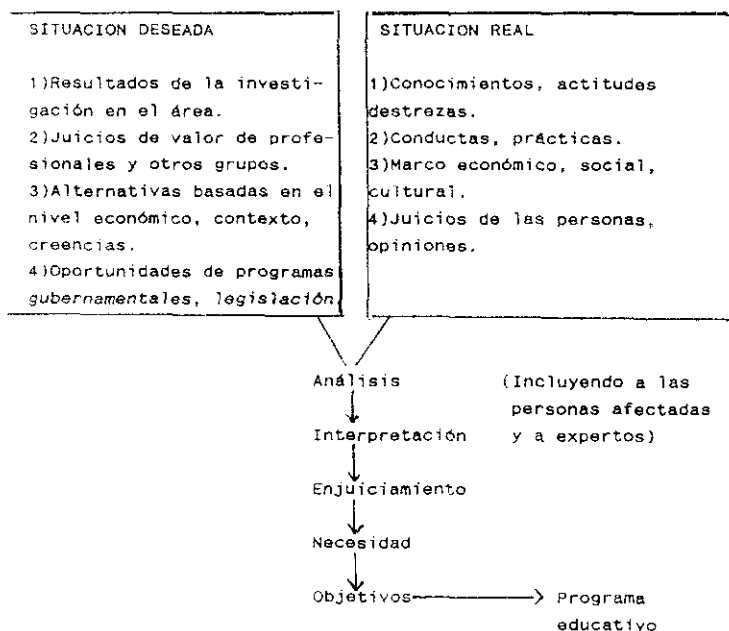
Los estudios de E.N. pueden identificar muchas necesidades. Es necesario que sean colocadas desde la más crucial a la menos. Los procedimientos para fijar las prioridades incluyen ordenar las necesidades por una escala de importancia, por la amplitud de la discrepancia entre el nivel objetivo y el real, usando criterios de decisión previamente establecidos.

#### 5. Uso de los resultados.

Una característica particular de los estudios de E.N. es la utilización de los resultados. Ya sea para planificación, resolución de problemas, marcar criterios para evaluar los resultados, o alabar o censurar esfuerzos educativos, la etapa final del proceso es hacer un uso activo de los hallazgos. (Suarez 1990)

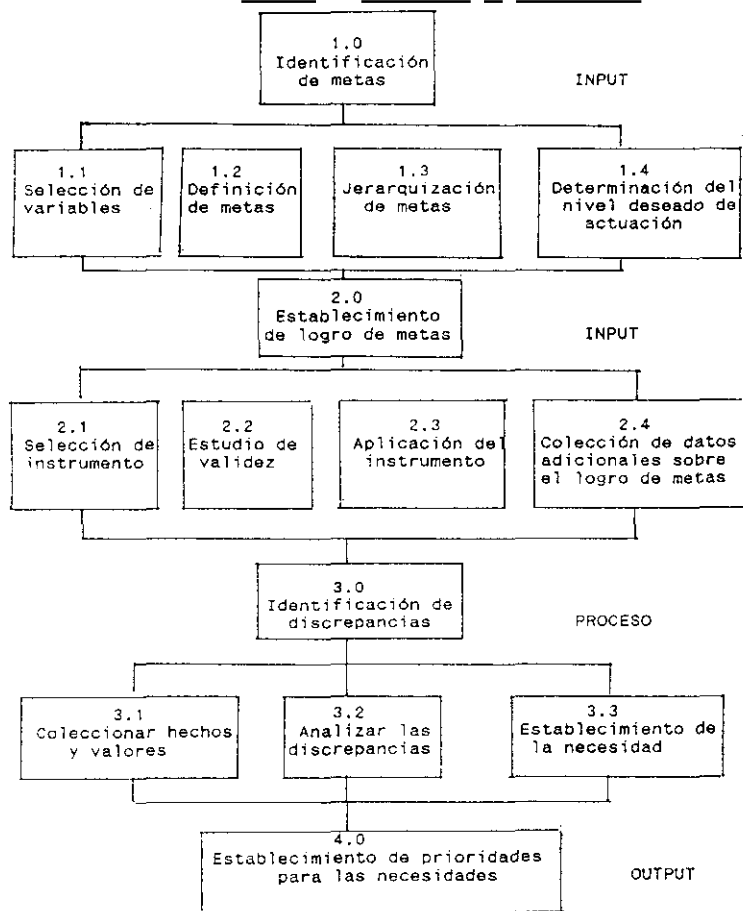
Boyle (1981) incluye las siguientes etapas con el objetivo de obtener los datos necesarios e información para la comparación de la situación presente con alguna norma también identificada a través de un análisis objetivo:

Fig. 9.1.- Etapas del proceso de E.N. (Boyle, 1981)



Da Costa de S. (1976) incluye las siguientes etapas basándose en el presupuesto de Kaufman (1972) de análisis de la discrepancia pero limitando la evaluación de necesidades a la generación de objetivos específicos. (pág 360).

Fig 9.2.- Etapas del proceso de evaluación de necesidades.



(Da Costa, 1976, p.351)

El proceso de E.N. para Guba y Lincoln (1982) toma la siguiente forma;

1.-Entrevistas con los miembros de la comunidad.

Consideran cinco etapas aunque no necesariamente deben adoptar este orden;

a) Identificación del campo. Los miembros de la comunidad necesitan ser informados de la posibilidad de designar diferentes (a ser posible múltiples) campos de estudio. Las prioridades en identificar campos pueden ser establecidas en criterios como enfoque en la función instructiva (lo que la escuela es capaz de hacer mejor) y disponibilidad de recursos materiales y humanos. El establecimiento de prioridades puede ser diferente para los diferentes grupos sociales, necesitándose alguna negociación entre los grupos para determinar el campo que se persigue.

b) Identificación del nivel de objetivos concretos. La primera tarea del evaluador será hacer notar a los miembros de la comunidad que los diferentes niveles de objetivos existen, que es posible la elección entre ellos y que esta diferente elección implica diferentes consecuencias.

c) Operacionalización del nivel objetivo. La selección de la instrumentalización que proporciona una definición operativa del nivel objetivo ha sido siempre vista como un decisión técnica, pero la selección de la forma de hacer operativo el nivel es el proceso central para traducir los valores en medidas que determinarán al final del análisis la naturaleza de las necesidades identificadas. Si las necesidades van a ser juzgadas válidas por los implicados su valor debe ser clarificado en consenso.

d) Designación de la diferencia entre  $T - A$  ( $T$  = nivel deseado,  $A$  = nivel real), que sea significativa. Si la diferencia es demasiado pequeña los gastos pueden ser excesivos para algo no significativo en la práctica.

e) Designación de niveles de objetivos intentados y posibles niveles de insatisfacción.

## 2. Llevar a cabo la investigación empírica.

Esta fase está dirigida a determinar la parte  $A$  de la ecuación  $T - A$ . Una vez que el nivel deseado está operacionalizado es posible para el evaluador recoger los datos que le llevan a hacer la comparación de  $T - A$ . Pueden requerirse diferentes metodologías dependiendo de la naturaleza exacta de  $T$ , si es una norma, puede requerir simplemente la aplicación de un test; mientras que si es un ideal puede requerir una investigación más compleja. No siempre podremos fijar el nivel de  $T$  con la aplicación de técnicas cuantitativas, los procedimientos cualitativos basados en el paradigma naturalista son igualmente probables.

## 3. Identificación de las posibles necesidades.

La recogida de datos en la fase 2 hace posible la generación de la discrepancia  $T - A$ ; estas discrepancias cuando son comparadas con los niveles de significatividad identificados en 1d nos dan las necesidades candidatas.

## 4. Examen de las posibles necesidades.

Cada necesidad debe ser probada para ver si es una necesidad auténtica como requieren los dos criterios de Scriven y Roth (1977) (página 111). Las normas para determinar los beneficios y los perjuicios serán derivados de 1e y necesita sólo aplicarse. Las necesidades que superen estas pruebas son las llamadas auténticas necesidades.

El proceso de E.N. expuesto aquí por Guba y Lincoln (1982), difiere, según ellos, de los que se desarrollan comúnmente. Es más complejo, necesita ser contextualizado específicamente, y no puede desarrollarse con una instrumentación estandarizada como se pretendió en algún momento llegando incluso a venderse los paquetes de instrumentos ya confeccionados (Ver Witkin, 1977)

Requiere bastantes destrezas del evaluador; las de entrevistas con la audiencia y de negociación, son tan importantes como las técnicas. El proceso así estudiado lleva tiempo y una serie de interacciones. Pero, para Guba y Lincoln (1982), consigue una E.N. que incluye los aspectos de valores con honestidad y trata con ellos adecuadamente (p.318)

En el modelo de Kaufman (1982) vimos las etapas de su desarrollo.

Las etapas generales señaladas por Kaufman corresponden a las etapas 1-10 de su modelo de planificación sistémica. Estas primeras etapas corresponden al proceso de E.N y que con variaciones pequeñas incluye en varias publicaciones, (Kaufman, 1973, 1982, 1986; Kaufman y English, 1979. En Kaufman y Stone (1983) establece así ;

- Etapas 1.- Decidir planificar.
- " 2.- Seleccionar el marco de referencia.
- " 3.- Identificar los grupos implicados.
- " 4.- Obtener la participación de los grupos.
- " 5.- Obtener aceptación del marco del modelo.
- " 6.- Recoger datos de las necesidades (internas y externas)
- " 7.- Colocar las necesidades en orden de prioridad.
- " 8.- Reconciliar los discordancias.
- " 9.- Listar los problemas para su resolución.



Bajo estas etapas generales incluye una descripción más pormenorizada de los pasos a seguir para desarrollar una E.N.;

1.- Decidir utilizar la E.N. como parte del proceso de planificación. (etapa 1)

2.- Determinar si el marco de referencia será a la vez interno y externo. (etapa 2)

3.- Identificar a los implicados; a quienes trabajan en la organización y a todos los que resultan afectados por lo que la organización hace. (etapa 3)

4.- Identificar a personas representativas de cada grupo y obtener su compromiso de participación. (etapa 4)

5.- Identificar una persona o grupo imparcial que represente la realidad externa (Un departamento de investigación o un consultor externo) (etapa 4)

6.- Planificar el tiempo del trabajo en la E.N., considerando cuatro grupos; los que representan la sociedad, los proveedores, y los receptores más otro que representa la realidad externa. (etapa 4)

7.-Explicar a cada grupo lo que el modelo representa, lo que se pretende, la importancia de diferenciar los medios y los fines, así como de concentrarse en hechos más que en opiniones. (etapa 5)

8.- Formular por grupos las cuestiones a responder, así como la identificación de los datos a recoger para responder a las cuestiones. (etapa 6)

9.-Participación de los resultados de los subgrupos con el grupo general. (etapa 6)

10.- Identificar los huecos obtenidos y listarlos. (etapa 6)

11.- Identificar y listar desacuerdos. (etapa 6)

12.-Reconciliar diferencias. Muchos desacuerdos aumentan cuando los miembros se centran en los procesos o inputs. Debe dirigirse la discusión hacia los resultados.(etapa 6)

13.- Listar todos los acuerdos respecto a los huecos (necesidades) (etapa 6)

14.- Ordenar las necesidades en orden prioritario. Pueden utilizarse dos criterios simultáneos para su clasificación;

- ¿Cuánto cuesta satisfacer la necesidad ?

- ¿Cuánto cuesta ignorarla?

Entendiendo coste en sentido amplio de coste social (etapa 7)

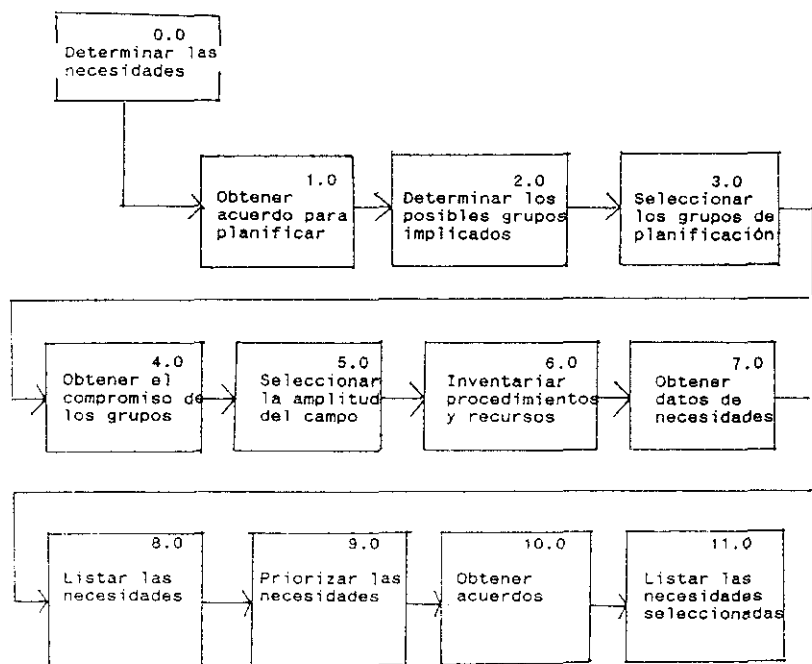
15.- Alcanzar consenso en la ordenación. (etapa 8)

16.- Listarlas en orden prioritario y seleccionar los problemas para su resolución (etapa 9 y 10)

17.- Asegurarse que la E.N. no sea un asunto de un sólo momento, programar el grupo para una revisión próxima de las necesidades. (etapa 10)

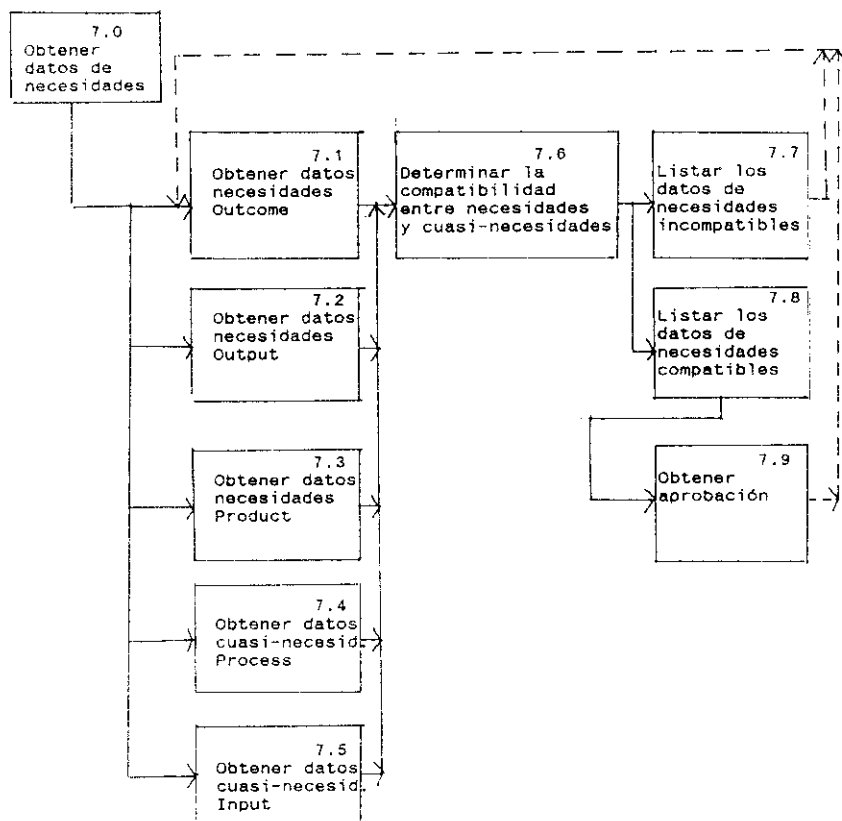
18.- Rehacer la E.N. periódicamente. El mundo cambia y la organización necesita adaptación (etapa 10)

Fig 9.3.- Plan de funcionamiento de una E.N.



(Kaufman y Stone, 1983, p 168)

Fig 9.4.- Desarrollo de una etapa o nivel.



(Kaufman y Stone,1983)

### Etapas de una E.N. que señalan Beatty et al (1982):

#### 1.- Determinar qué información recoger. (Planificación)

Primero se determinará el campo del estudio. Después se desarrollarán metas apropiadas para ese campo y se identificarán medidas para esas metas.

El campo es una declaración que marca los límites sustantivos al estudio e identifica las áreas en que se va a centrar la investigación. Se debe identificar el campo en términos de relevancia con la misión y con los intereses inmediatos y a largo plazo.

#### 2.- Determinar dónde encontrar la información. (Planificación)

Hay dos fuentes principales de información en el desarrollo de la E.N. Son los informantes clave, que incluye la población objeto y las autoridades y el material registrado.

La población objetivo comprende los individuos que son los sujetos del estudio. Es esencial identificar y describir en una primera etapa del estudio la población diana.

Las autoridades son profesionales expertos que son llamados a proporcionar información acerca de las necesidades de los otros.

Finalmente, el material archivado se refiere a todo aquel material que ya existe y que puede ser empleado en el estudio.

#### 3.- Recolecta de la información.

Hay que determinar las estrategias de obtención de datos sobre las necesidades de los potenciales poseedores de la necesidad, de las autoridades y del material ya disponible. Pueden ser estrategias de recolecta de información individualizada; cuestionarios, entrevistas, o de grupos; seminarios, reuniones, conferencias. Las estrategias se analizarán en términos de validez, fiabilidad y

viabilidad. El material disponible se recogerá en términos de la compatibilidad con el propósito, definición, población y metodología de nuestra E.N. La información recogida debe ser adoptada, adaptada o descartada.

#### 4.- Resumen de la información.

El proceso de sumariazación se hará por medio de la filtración, la combinación y la organización de los datos dentro de un formato viable.

La filtración se define como el proceso de eliminación selectiva de ciertos datos en base a criterios claramente definidos. (Ej de criterios pueden ser la magnitud de la discrepancia identificada, el valor instrumental de la necesidad sobre la resolución de otras, etc.. La combinación es el cambiar la forma de los datos para reducir la sobrecarga y facilitar el proceso de toma de decisiones. La organización estructura la información de las necesidades de acuerdo con los objetivos y los grupos o subgrupos.

#### 5.- Interpretación de la información.

Es importante interpretar la información recogida para identificar las fuerzas positivas y negativas que influyen en las necesidades. Las fuerzas son entidades físicas, sociales o psicológicas que contribuyen al deterioro o mejora de una discrepancia identificada. Afectan a las necesidades determinadas tanto positiva como negativamente y con variados grados de intensidad.

#### Proceso de E.N. de Stufflebeam et al (1985):

El proceso se compone de cuatro fases generales; Preparación, recogida de la información, análisis, comunicación de los resultados y evaluación.

Preparación.- Esta fase incluye la planificación del trabajo y las comunicaciones que le preceden y proporciona

la fundamentación de la E.N. Las principales consideraciones pueden referirse a;

1.- Identificar el cliente, otras audiencias y la población diana. El cliente es la persona o grupo que encarga el estudio. La audiencia incluye a todas las personas y grupos que se verán afectados en algún grado por el estudio. (Es importante identificar claramente a las audiencias para descubrir sus diferentes necesidades de información y para aumentar su interés por los resultados del análisis.)

La población objetivo se refiere a las personas, programa u otro fenómeno acerca del cual va a ser recogida y analizada la información .

2.- Clarificar los propósitos de la E.N.

El evaluador debe esforzarse por identificar las razones expresadas para el estudio, y otras no explícitas que puedan ser tan importantes como las señaladas. (A veces hay motivos cuestionables como la justificación de decisiones ya tomadas de suspender un programa o de implantarlo.)

3.- Determinar las necesidades de información.

- Qué necesidades van a ser estudiadas
- Cuáles son las variables de interés.
- Qué resultados de las variables van a ser controlados.
- Qué información debe obtenerse sobre el costo del programa.

4.- Identificar la agencia o personas encargadas de realizar la E.N.

5.- Desarrollar el diseño básico.

6.- Transformar el diseño en plan de funcionamiento.

7.- Formalizar los acuerdos para el desarrollo del estudio.

#### Recogida de la información.

1.- Diseñar y operacionalizar el plan de recogida de información.

- Especificar las fuentes de información y los procedimientos generales para obtenerla.
- Determinar muestras apropiadas.
- Seleccionar y desarrollar los instrumentos requeridos.
- Especificar y dirigir un plan detallado para cada procedimiento de observación.

#### Análisis de las necesidades.

En realidad el análisis está interrelacionado en todas las etapas. No es un proceso simple y mecánico de elegir y aplicar procedimientos estadísticos sino que incluye la especificación y justificación de planteamientos, roles y procedimientos para interpretar la información. La primera finalidad del análisis es aportar significación a la información obtenida y hacerlo en el contexto de perspectivas relevantes y de posiciones de valor que pueden estar en conflicto.

1.- Análisis preliminar.- En el que se organiza y explora la información ya disponible.

2.- Análisis de necesidades y puntos fuertes.

(Tabla 11.1, pág. 348)

- Identificar resultados deseados.
- Determinar necesidades primarias satisfechas e insatisfechas.
- Determinar necesidades secundarias.



### 3.- Análisis del tratamiento.

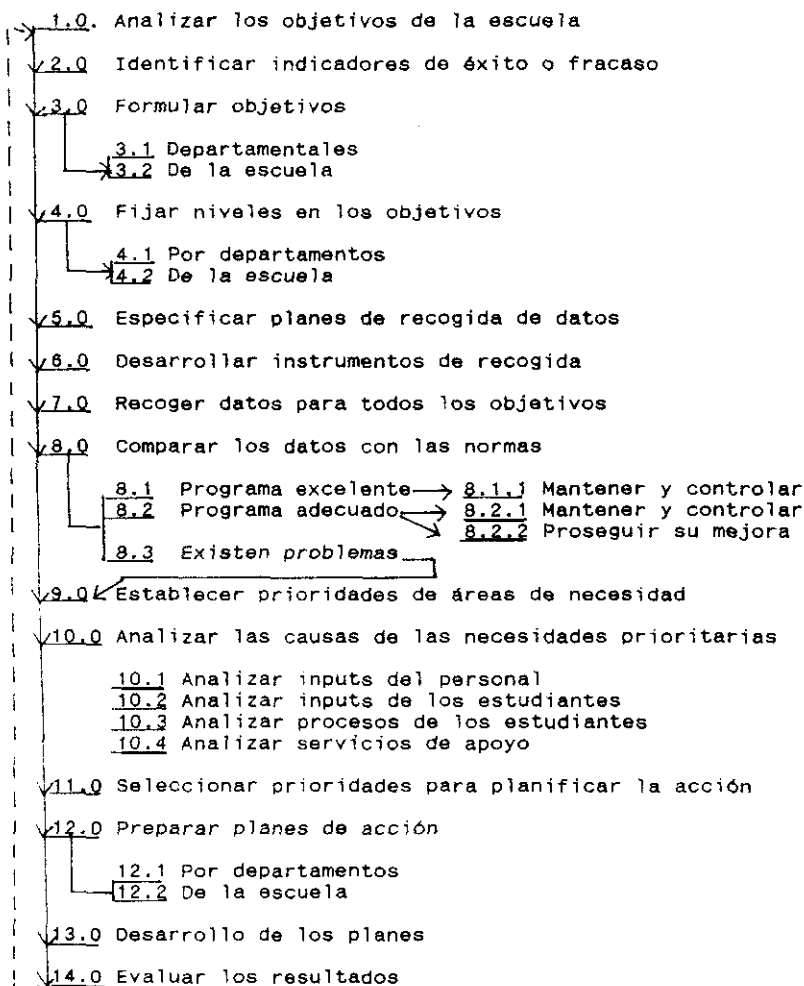
#### Comunicación de los resultados.

- 1.- Delineación del informe. Debe realizarse de forma sencilla, clara directa y con posibilidad de "feedback".
- 2.- Criterios del informe.
- 3.- Preparar un plan de comunicación.

#### Evaluación.

La E.N. proporciona una base para la decisión. Es importante asegurarse que suministra información válida y útil, que se ha desarrollado eficientemente y que es utilizada adecuadamente. La forma de hacerlo es evaluar el proceso. (Ver cap. 13)

Fig. 9.5.- Etapas de la E.N. cíclica del Modelo M.I.S.  
(Management Information System) Witkin, 1984.



(Witkin, 1984, p.59)

Para el proceso de E.N. es de vital importancia el diseño, antes de conceptualizar lo que vamos a hacer no tiene sentido hablar de qué medidas o técnicas empleamos. Es por lo que volvemos a referirnos a la opinión ya citada de Kaufman y English (1979) de que no hay un único modelo correcto de E.N. sino variedad de conceptos para elegir según las características del estudio. El tipo de necesidades, nos marcará las técnicas empleadas, el marco elegido condicionará el procedimiento a desarrollar. La conceptualización debe hacerse para cada proceso en concreto. Esto no implica, dice Klevans (1987), que no haya formas equivocadas o inapropiadas de desarrollar una E.N., más bien indica que cada una debe diseñarse para encontrar las necesidades específicas de una situación dada. El establecimiento de criterios de valor para el proceso, reivindicado por Stufflebeam et al. (1985) es de vital importancia.

Para Garanto Alós (1989), el problema fundamental surge cuando tratamos de determinar los criterios a utilizar en una valoración de necesidades ya que éstos están en función de numerosas variables y de la respuesta que demos a algunas cuestiones que anteriormente nos plantea Witkin (1984) ¿Quién establece las necesidades? ¿Cuál es el contexto? Y por otra parte ¿Quién establece los límites de lo deseable o aceptable?

A modo de conclusión señalamos las fases generales del proceso de evaluación de necesidades en las que se pueden incluir todas las etapas más específicas señaladas por los diversos autores estudiados, independientemente del modelo o de los procedimientos utilizados, son las siguientes;

**PREPARACION.** Planificación, establecimiento de los contactos previos.

DISEÑO. Donde se especifican todas las características significativas del proceso.

RECOGIDA DE LA INFORMACION. Con técnicas y procedimientos que variarán según el modelo y el tipo de necesidades estudiadas.

ANALISIS. Es la etapa más específica del proceso. La información recogida se analiza en orden a identificar y valorar las necesidades de los grupos estudiados.

COMUNICACION DE LOS RESULTADOS. Que tiene que ver con la utilización de los mismos, el establecimiento de conclusiones y sugerencias de alternativas sobre los problemas identificados.

EVALUACION. Etapa que sólo es incluida como tal por Stufflebeam et al. (1985), aunque otros autores se refieren a la revisión como parte de un proceso más amplio de planificación, puesta en marcha y evaluación de un programa. (Kaufman, 1972; Witkin, 1984)

Incluimos con carácter integrador el plan de evaluación de necesidades ofrecido por Klevans (1987) dado que recoge todas las etapas señaladas anteriormente y que está desarrollado de forma tan pormenorizada que se convierte prácticamente en una guía para la acción. Aunque la autora lo publica refiriéndose a la formación profesional ha recogido numerosas fuentes de las citadas anteriormente; (Kaufman y English (1979), Pennington (1980) y puede aplicarse a cualquier ámbito de necesidad.

#### Desarrollo de un plan de E.N. (Adaptado de Klevans 1987)

##### A. Preplan

1.- Decidir desarrollar un estudio de E.N. (Los motivos pueden ser un problema previamente reconocido o el deseo de mejorar un programa)

2.- Clarificar la/s razón/es para hacer una E.N. y determinar el nivel al que comenzar.

3.- Identificar las audiencias que estarán afectadas por los resultados de la E.N..

4.- Organizar un comité central representando las partes interesadas.

5.- Obtener compromiso de los grupos patrocinadores para el uso de referencias externas (consumidor) e inputs como objetivos y metas organizacionales o profesionales como la base para planificaciones apropiadas.

#### B. Plan sobre todo el proceso de E.N.

1.- Familiarizar el comité de planificación con las etapas generales incluidas en un proceso de E.N. y explicar o determinar con la ayuda de los grupos, los objetivos concretos de esta E.N.

2.- Clarificar los aspectos a estudiar si son generales o específicos.

3.- Definir el campo de la E.N.

4.- Valorar cualquier obstáculo adicional o restricción como factores políticos o competencia de intereses que pueden influir al proceso de E.N.

### C. Preparar la recogida de datos.

1.- Identificar los tipos de datos necesarios. Esto puede incluir información acerca

a) datos de ejecución en que la conducta real se considere a la luz de las normas aceptadas o fines futuros.

b) características de los alumnos potenciales como información demográfica, responsabilidades de trabajo y sus intereses en educación continua (en su caso).

d) Influencias entre el lugar de trabajo (contexto) que puede incluir factores específicos de la profesión y otros más generales como ambientales, sociales, culturales y económicos.

(Ver pág 273 sobre aspectos a analizar de la situación real (Boyle, 1981)

2.- Considerar las fuentes de datos más apropiadas y prácticas. (alumnos, expertos o superiores, clientes y público en general)

3.- Preparar la recogida de datos.

a) Identificar y seleccionar técnicas específicas de E.N.. Esto es, decidir exactamente qué se va a hacer, en qué secuencia, cuándo y por quién. Considerar medidas de conocimiento, competencia, destrezas, ejecución y opiniones y actitudes apropiadas. Determinado esto, considerar qué datos están ya disponibles.

4.- Plan para obtener datos (hard y soft) objetivos y subjetivos. La combinación de ambos se considera lo más apropiado. También es conveniente la triangulación para

ver todos los aspectos desde todas las perspectivas posibles en orden a hacer los mejores juicios. Este ideal necesita ser equilibrado con el costo, desde luego.

5.- Fijar los criterios o normas por las cuales se medirá el conocimiento competencia o ejecución.

D. Recoger y reducir los datos.

1.- Recoger los datos de las fuentes relevantes.

2.- Resumir los datos recogidos en forma que sean comprensibles a las audiencias propuestas.

E. Analizar las necesidades.

1.- Interpretar los datos para que cualquier necesidad existente sea identificada. Esto es, determinar si existe distancia entre los resultados obtenidos de las personas o grupos que han sido medidos y los estándares respecto a los que han de ser comparados.

2.- Especificar si las necesidades identificadas son educativas (requieren la adquisición de conocimiento, destrezas o cambio de actitudes) o no educativas (requieren cambios políticos, nuevo equipamiento u otros cambios ambientales).

3.- Clasificar las necesidades identificadas usando un procedimiento apropiado de toma de decisiones (ver procedimientos para determinar prioridades entre necesidades, págs35!), en orden a determinar prioridades para desarrollos a corto y largo plazo.

4.- Determinar requerimientos de solución y alternativas para satisfacer cada necesidad identificada que haya sido

juzgada de alta prioridad.

5.- Seleccionar la estrategia de solución más práctica y realista entre las alternativas.

F. Información de los resultados.

1.- Informar de los resultados a los decisores y a otros grupos relevantes.

2.- Ofrecer información específica para satisfacer las necesidades particulares e intereses de las audiencias.

G. Completar la fase inicial de la E.N.

1.- Evaluar el proceso de E.N. en sí mismo.

Entre los aspectos a considerar estarían;

- a) Qué valores implícitos o explícitos han guiado el proceso?
- b) En qué medida la E.N. ha cumplido estos objetivos?
- c) Qué revisiones pueden ser útiles en orden a mejorar un futura E.N.,

2.- Inventariar la siguiente fase de la E.N.

Planificar la iniciación de la siguiente fase de la E.N. en un futuro, cuando pueda medirse la efectividad de las propuestas desarrolladas. Esta etapa está en relación con el planteamiento de que la E.N. no es, normalmente, un suceso de un momento, sino parte de un sistema continuo de planificación y toma de decisión.



## El lugar de los valores en la determinación de necesidades

La dificultad en la concepción de la E.N. es que aparentemente se basa en la creencia implícita de que las necesidades son objetivables y pueden ser descubiertas por metodología científica neutral. No puede negarse que hay necesidades legítimas y naturales independientemente de los juicios de las personas, como las de respirar, comer y beber.

Los planificadores y evaluadores han olvidado la advertencia de Bode (1938) de que las necesidades no pueden ser determinadas si no es dentro de algún sistema de valores. Hay que ser conscientes de que serán identificadas necesidades diferentes y a menudo conflictivas dependiendo de qué valores individuales o grupales estén representados en la instrumentalización de la E.N.

No podemos hablar de necesidades sin referirnos a los valores. Mucha de la literatura relacionada con las necesidades ignora esta dimensión, refiriéndose a ellas como algo a determinar empíricamente a través de análisis científicos de la situación.

Los juicios de valor son parte implícita de la evaluación de necesidades y se hallan en todas las partes del proceso. Como Freire (1972) sugiere, el papel del diálogo entre educadores y clientela es crítico mientras se determinan las necesidades. La noción de la evaluación de necesidades libre de valor es falsa, los valores afectan a la determinación de las necesidades y no podemos ignorarlo.

Warwick y Kelman (1978) dicen que los valores pueden influir en la elección de fines no sólo de una forma explícita o de manera consciente sino también encubierta. Y continúan; "nuestra evaluación de las consecuencias de una intervención depende de qué valores queramos o no queramos sacrificar en interés del cambio social." (p 379)

Apps (1985) afirma que no se pueden determinar necesidades de forma empírica. Está clara la importancia de realizar E.N. como parte de la planificación de programas pero el proceso y los procedimientos sugeridos, ¿están libres de valor? ¿Es posible identificar necesidades siguiendo procedimientos empíricos? Se puede, sin duda, identificar la situación presente, pero determinar la parte deseada o ideal no es una cuestión empírica. En la perspectiva de Freire (1972), las necesidades son determinadas en un proceso de discusión, no por un agente exterior, sino por un esfuerzo de cooperación entre el educando y el educador. El proceso de determinación de necesidades se ve como una actividad educativa, no como una fase preparatoria del programa educativo.

La complejidad del término y la inseguridad con que se usa nos hace apreciar que la necesidad no es un término libre de valor sino que necesita incluir la consideración sobre ellos al identificar el problema y los fines perseguidos. (Packwood y Whitaker, 1988)

Guba y Lincoln (1982), partiendo de su definición de necesidad (ver pág 112) y de evaluación de necesidades (pág 280) señalan que los valores se encuentran en el proceso de E.N. al menos en seis lugares;

1. La identificación del dominio del objeto de estudio. Este objeto no es un concepto único, la cuestión de qué campos deben ser incluidos sólo puede responderse en términos de algún patrón de valor. El evaluador necesita confrontar honradamente los valores presentes en las distintas audiencias de grupos sociales.

2. La designación del nivel objetivo usado para determinar la discrepancia ente T (nivel ideal) y A (nivel real). Roth (1977) sugiere que es posible usar cinco niveles diferentes en cualquier E.N., ideal, normal, mínimo...

La designación de cualquiera de ellos alterará profundamente la naturaleza de las posibles necesidades. Obviamente, la selección entre estos tipos está mediatizada por los valores de los grupos incluidos.

3. La operacionalización de T y A.

T y A necesitan ser definidos operacionalmente si la diferencia entre ellos va a tener algún significado. Ello implica, obviamente, juicios de valor.

4. La designación de la diferencia T-A considerada como significativa.

5. La determinación de lo que constituye un beneficio.

6. La determinación de lo que constituye un nivel insatisfactorio.

Todas las decisiones hechas en campos públicos resultan de la interrelación de hechos y valores y las decisiones surgen de una particular mezcla de ellos en una situación dada dependiendo de dos elementos; el conocimiento disponible, esto es, los hechos relevantes que poseemos; y el grado de compromiso con los valores que están en juego.

Guba y Lincoln (1982) sugieren que hay cuatro tipos básicos de decisiones que surgen de la diferente combinación de los hechos más o menos documentados y de los valores más o menos enérgicamente defendidos.

Los educadores probablemente se comprometen en decisiones de los cuatro tipos pero son muchos los aspectos de las escuelas incluidos en el apartado de bajos hechos - altos valores. Un ejemplo, es el proceso de enseñanza-aprendizaje, cada profesor tiene su modelo, poco relacionado con hechos y mucho más con valores, que determina lo que es educativamente importante para los alumnos.

Si se asume que las necesidades tienen una realidad objetiva y pueden determinarse una vez y otra por alguna metodología científica como un instrumento estandarizado de E.N., se acepta que los resultados de la evaluación son hechos, más que expresiones de valor. Es hora de reevaluar la E.N. y de aceptar una metodología que trata con los aspectos de valor honradamente, teniéndolos en cuenta, sacándolos de la realidad, y comprendiendo las necesidades como lo que son; expresiones de valor. (Guba y Lincoln, 1982, p.319)

Kaufman (1973) también se refiere a este tema; uno de los supuestos fundamentales de la planificación de sistemas es que se trata de un proceso humano que se inicia en un contexto de valores y valoraciones y logra éxitos y fracasos según responde a los individuos con patrones particulares de valores (p 45)

Al tomar en consideración a los participantes se subraya la imperiosa necesidad de una determinación formal de los valores de cada grupo. En este análisis inicial de los valores deben constar las siguientes delimitaciones;

- 1) Determinación de los valores reales de cada uno de los grupos que participan.
- 2) Determinación de los valores deseados.
- 3) Determinación de las percepciones de cada grupo en relación a los valores de los otros.
- 4) Determinación de las coincidencias y diferencias entre esas percepciones presentes y futuras de valores, para formar el núcleo del análisis inicial de discrepancias.

Kaufman 1973 (p. 62) dice que para determinar los valores de los interesados es apropiado el análisis de los valores de Rucker (1969). En relación a las contribuciones de Maslow (1968), presenta "una estructura orientada a los valores" para la educación y las ciencias

conductuales. De acuerdo con él, existen ocho categorías de valores que van desde los intereses personales más profundos a los más complejos de la sociedad. Incluye amor, respeto, capacidad, comprensión, influencia, bienes y servicios, bienestar y responsabilidad. Estas categorías de valores, tal como Rucker (1969) las define pueden ayudarnos a enumerar y definir las zonas de interés y las realizaciones que se requieren para una evaluación de necesidades educativas.

Naturalmente, su concepción es que los valores también son algo objetivable a determinar por medio de escalas o clasificaciones.

Definiendo la necesidad como un juicio, McKillip (1987), señala la importancia de los valores en el análisis de la necesidad, tanto en la identificación como en la evaluación. Los valores se reflejan en las expectativas por los resultados que subyacen en el reconocimiento del problema. Los expertos tienen expectativas diferentes de las de la población de estudio, pueden tener un punto de vista más amplio pero, a menudo, sobre enfatizan problemas. Las expectativas de la población son críticas con los servicios pero pueden ser poco realistas. El examinar los modelos de uso presume la adecuación al status-quo. Finalmente, las expectativas basadas en la experiencia de los grupos diferentes asume la comparabilidad entre ellos.

La identificación de soluciones también incluye juicios de valor. La misión declarada de una institución y las destrezas de su personal lleva a tipos específicos de programación. Si un problema no puede ser pensado en una vía que permita la aplicación de las posibles soluciones del repertorio de la organización, no se convierte en necesidad. Por esta razón, a veces se persiste en soluciones intentadas a pesar de su demostrada falta de impacto.

Una vez identificadas las necesidades, la E.N. requiere que los valores sean incorporados al análisis. Los diferentes modelos de E.N. reflejan diferentes orienta-

ciones de valor.

La definición de discrepancia de necesidad específica que "lo que es" y lo "que debería ser" son los dos elementos para recoger los datos. Pero, muchas decisiones sobre las fuentes de datos, y los indicadores apropiados del nivel actual y el deseado, incluyen el tema de los valores. ¿Quién determina lo que debería ser? ¿Qué tipo y cantidad de datos y opiniones, de qué fuentes, son suficientes para describir lo que es?. Los valores personales y sociales están en cada etapa del proceso de E.N. (Witkin, 1984, p.16)

La naturaleza basada en el valor de la E.N. es enfatizada por Siegel et al. (1978) que recomiendan tener en cuenta los siguientes factores cuando se identifiquen necesidades de servicios;

1. Las necesidades son relativas al que las percibe y están basadas en los valores, cultura, historia pasada y experiencias de los individuos y de la comunidad.

2. Las necesidades no son singulares, fácilmente identificables sino difusas e interrelacionadas.

3. Las comunidades y sus necesidades son dinámicas y en un estado de flujo constante.

4. El proceso de trasladar las necesidades en programas está influido por las características de los recursos humanos, posibilidad de tecnología adecuada y consideraciones financieras. (p. 20)

Kaufman y English (1979) se defienden de las imputaciones de falta de atención a la importancia de los valores en el proceso de E.N.;

A los planificadores se les acusa a menudo de ignorar los valores. Eso no es posible, aunque se pretenda, porque forman parte del trabajo con las personas. Los valores son orientaciones hacia las metas existentes y posibles y

objetivos de la vida; son predisposiciones a actuar de una manera en una situación específica. La educación y la enseñanza se dan en un contexto de valores.

Cuando se planifican intervenciones que incluyen o afectan a las personas, sus valores son de importancia máxima.

Cuando las necesidades están siendo identificadas, cuando se delinea la determinación del qué es y de lo que debería ser, los valores de la gente forman parte de su conducta. Por eso, si le preguntamos qué resultados espera y desea de las escuelas, o cuáles deberían ser, los valores son la pantalla a través de los cuales las percepciones y las acciones se tamizan. Los valores individuales y colectivos de la gente son un hecho integral e indiscutible de la E.N. y planificación.

Todos los autores están de acuerdo en que los valores intervienen fundamentalmente en el proceso de E.N, pero las diferencias estriban en cómo este reconocimiento afecta a los planteamientos metodológicos.

Los trabajos de Lasswell (1960), Rucker (1969) y más recientemente Hoban (1977) han dejado suficientemente claro que un diseño práctico y funcional de las intervenciones con éxito no puede tomar los valores humanos como constantes. No podemos legislar valores ni podemos asumir que sean los mismos para toda la gente. (Kaufman y English, 1979 pp 29-30)

Actualmente hay movimientos que llevan hacia el aumento de humanización del curriculum y planificación en términos de hacer aprender y ofrecer oportunidades que respondan a las diferencias individuales en intereses, capacidades, bagaje cultural y direcciones deseadas.

Monette (1979) también apunta que las necesidades no son hechos a determinar empíricamente. Los valores son especialmente importantes cuando los educadores tienen que

elegir entre necesidades conflictivas y contradictorias. Los valores del cliente, del educador y de la cultura afectan a la identificación de las necesidades. Los juicios de valor son igualmente cruciales cuando hay que marcar prioridades o cuando se necesita determinar cómo identificar las necesidades. En todas las situaciones, los términos de correcto, bueno o de valor asumen importancia en las decisiones de investigación. (Kowalski, 1988,p.130)

Como Guba y Lincoln (1982) han señalado, la especificación de los valores subyacentes necesita ser una parte integral de cualquier E.N. rigurosa. La base de valor de la necesidad requiere extensa consideración antes de hacer una E.N. (Stufflebeam et al, 1985, p 10.)

Hernández (1987) señala que la valoración de la situación de necesidad se realiza desde un determinado posicionamiento en valores y normas, desde él se declara o juzga una situación como necesitada de ser cambiada por otra mejor.

A la hora de valorar necesidades, Zamanillo (1987) hace referencia a la posición weberiana de que si bien nuestros valores personales van a estar siempre presentes como algo inevitable ante cualquier situación, es deber del investigador hacer explícito qué corresponde al razonamiento lógico o empírico y lo que corresponde a una valoración personal.

En el mismo sentido se expresa el J.C. (1988) cuando advierte que se pueden incluir juicios personales y opiniones en el proceso y en el informe de un estudio de evaluación, siempre que figuren claramente como tales.



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- APPS, J.W. (1985). Improving Practice in Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass.
- BEATTY, P. et al. (1982). Addressing Needs by Assessing Needs: A Handbook for Adult Education Program Planners. Special Community Service and Continuing Education Project. Final Report. Washington: Office of Education (DHEW).
- BODE, B.N. (1938). The Concept of Needs, Progressive education at the crossroads. New York: Newsom.
- BOYLE, P. (1981). Planning Better Programs. New York: McGraw-Hill.
- COFFING, R.T. (1977). Client Need Assessment. En G. Zaltman Dynamic Educational Change. New York: MacMillan.
- DA COSTA DE SOUTHWARD, M. (1976). Componentes de un análisis de necesidades. Revista de Tecnología Educativa, 2, 3, 359-374.
- DEMONE, H.W. (1978). Stimulating Human Services Reform. Human Services Monograph Series, n 8. Washington D.C.: Dep. of Health and Human Services.
- FREIRE, P. (1972) Pedagogy of the Oppressed. New York: Herder and. (Trad. cast. La pedagogía del oprimido.)
- GARANTO ALOS, J. (1989). Modelos de evaluación de programas educativos. En M.P. Abarca Ponce (1989). La evaluación de programas educativos. Madrid: AEDES/Escuela española.
- GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1982). The Place of Values in Needs Assessment. Educational Evaluation and Policy Analysis, 4, 3, 311-320.
- HERNANDEZ ARISTU, J. (1987). Metodología del trabajo social en Europa. Visión de conjunto y análisis crítico. Documentación Social, 69
- HOBAN, C.F. (1977). Educational technology and human values. AV Communication Review, 25,3.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1988). Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo. México: Trillas. (Edición original inglesa en 1981)

KAUFMAN, R. (1973). Planificación de sistemas educativos. México. (Edición original inglesa de 1972)

KAUFMAN, R. (1982). 3. Ed. Identifying and Solving Problems: A System Approach. San Diego, Calif.: University Associates.

KAUFMAN, R. (1986). Obtaining Functional Results: Relating Needs Assessment, Needs Analysis and Objectives. Educational Technology, 26, 1, 24-27.

KAUFMAN, R. y ENGLISH, F. (1979). Needs Assessment. Concept and Application. Educational Technology Publications. Englewood Cliffs, New Jersey.

KAUFMAN, R. y STONE, B. (1983). Planning for Organizational Success. A Practical Guide. New York: John Wiley and Sons.

KLEVANS, D.R. (1987). Developing a Needs Assessment Plan in Continuing Professional Education. Pennsylvania State Univ., Office of Continuing Professional Education.

KOWALSKI, TH.J. (1988). The Organization and Planning of Adult Education. New York: University Press.

LASSWELL, (1960). Psychotherapy and politics. New York: Wiking Press.

LEE, W. (1973). The Assessment, Analysis and Monitoring of Educational Needs. Educational Technology, XIII, 4.

MASLOW, A.H. (1968). 2nd Ed. Toward a Psychology of Being. New Jersey: Princeton.

MCKILLIP, J. (1987). Needs Analysis. Tools for the Human Services and Education. Newbury Park: Sage.

MONETTE, M.L. (1979). Need Assessment: A Critique of Philosophical Assumptions. Adult Education, 21, 2, 83-95.

PACKWOOD, T. y WHITAKER, T. (1988). Needs Assessment in Post-16 Education London: The Falmer Press.

PENNINGTON, F.C. (1980). Assessing Educational Needs of Adults. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.

PENNINGTON, F.C. (1985). Needs Assessment in Adult Education. En T. Husén y T.N. Postlethwaite (Eds.) International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon.

ROTH, J.E. (1977). Needs and the needs assessment process. Evaluation News, 5, 15-17.

ROTH, J.E. (1978). Theory and Practice of Needs Assessment with Special Application to Institutions of Higher Learning. Ph.D., University of California, Berkeley.

RUCKER, W.R. (1969). Human values in education. Dubuque, Iowa: William C. Brown.

SCRIVEN, M. y ROTH, J.C. (1977). Special Feature: Needs Assessment. Evaluation News, 1, 25-28.

SCRIVEN, M. y ROTH, J. (1978). Needs assessment. Concept and practice. New Directions for Program Evaluation, 1, 1-11.

SIEGEL, L.M. et al (1978). Need Identification and Program Planning in the Community Context. En C.C. Attkisson et al. (Eds.) Evaluation of Human Service Programs. New York: Academic Press.

STUFFLEBEAM, D.L. (1977). Working paper on needs assessment in evaluation. San Francisco: Paper presented at the AERA Conference.

STUFFLEBEAM, D.L.; MCCORMICK, C.H.; BRINKERHOFF, R.O.; NELSON, CH. O. (1985). Conducting Educational Needs Assessments. Boston: Kluwer Nijhoff.

SUAREZ, T. (1981). Needs Assessment. En A. Lewy y D. Nevo (Eds) Evaluation Roles in Education. London: Gordon and Breach.

SUAREZ, T.M. (1990). Needs Assessment Studies. En H. Walberg y G. Haertel (Eds.) The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon.

WARWICK, D. y KELMAN, H. (1978). En G. Zaltman (Ed.) Processes and Phenomena of Social Change. N Y.: Robert Krieger.

WITKIN, B.R. (1977). Needs Assessment: Kits, Models and Tools. Educational Technology, XVII, 11, 5-8.

WITKIN, B.R. (1984). Assessing Needs in Educational and Social Programs. San Francisco: Jossey Bass.

ZAMANILLO PERAL, M.T. (1987). Reflexiones sobre el método en el trabajo social. Documentación Social, 69.

10. PROCEDIMIENTOS Y TECNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

## PROCEDIMIENTOS Y TÉCNICAS DE RECOGIDA DE DATOS

Las técnicas para diagnosticar necesidades educativas varían de lo simple a lo complejo. A pesar de que el proceso de E.N. se define como sistemático, algunas técnicas utilizadas son poco formalizadas, sin que ello implique que los datos recogidos por ellas no sean útiles. Algunas de las técnicas menos formales de recogida de datos incluyen; grupos de programadores, inferencia de la necesidad en base al éxito real de los programas, solicitudes de personas y grupos que se consideran como indicadores de necesidad.

Otras técnicas son más formales y conllevan alguna estructura y planificación, aunque con poca interacción entre la persona que dirige el estudio y el público analizado;

a) análisis de informes, publicaciones y registros que resumen otros estudios de E.N. o proporcionan estadísticas u otras evidencias que pueden servir como indicativo de necesidad.

b) utilización de observaciones de consultores basándose en sus percepciones y experiencia.

c) diagnóstico de situaciones usando técnicas de observación estructurada y

d) análisis de los resultados de test y exámenes.

Otros procedimientos más comprehensivos de E.N. utilizan complejas series de técnicas que se usan a veces en combinación de las señaladas arriba. Estos procedimientos incluyen;

a) utilización de grupos de trabajo.

b) realización de encuestas formales usando instrumentos escritos, encuestas por teléfono o entrevistas personales,

c) desarrollo y utilización de sistemas de redes de contactos con el grupo constituyente.

Witkin (1984) considera muy importante decidir en el momento de la planificación, las técnicas más apropiadas para obtener datos de los informantes. Los factores de tiempo, costo, preparación del personal, compatibilidad de metodologías, son consideraciones de interés. Clasifica de forma general todas las estrategias para obtener información en interactivas y no interactivas. Los métodos no interactivos más empleados son los cuestionarios. La Técnica Delphi o la "Critical Incident Technique" (C.I.T.) (descritas más adelante) también son no interactivas aunque se han desarrollado adaptaciones con interacción. Normalmente, los métodos no interactivos son de menor coste y más rápidos que los interactivos. Estos, son recomendables para las tareas exploratorias de una E.N., para definir problemas, identificar áreas de que justifiquen análisis posteriores o solicitar apoyo para planificación y mejora de los grupos clave.

Aunque no hay un modelo de E.N. universalmente aceptado, es posible indicar algunos de los conceptos básicos y señalar las características de los procedimientos de E.N. comúnmente aceptados. Cada uno lleva inherentes cualidades positivas y limitaciones. (Pennington, 1985)

Para Boyle (1981), el procedimiento usado dependerá de factores como el tipo de programa a desarrollar y la naturaleza de la clientela a que se dirige.

Métodos de encuesta. (Cuestionarios, Entrevistas e Incidentes Críticos)

Las encuestas constituyen el método más usual de recogida de información sobre necesidades. Proporcionan unos medios flexibles de analizar las expectativas de los subgrupos de la población de estudio y de otras audiencias.

Las características de estos métodos es que incluyen a las personas en el análisis de la necesidad. Las encuestas crean la impresión de que los problemas identificados serán tratados y las soluciones puestas en marcha.

El realizar encuestas es una actividad popular de planificación que aporta credibilidad al estudio, puede ofrecer datos útiles para la identificación y valoración de las necesidades y pueden ayudar a desarrollar la concienciación pública de los problemas y a construir un consenso para las soluciones. Las encuestas no sufren los problemas de inferencias que afectan a otras técnicas. Las desventajas están en su potencial carestía y complejidad. Frecuentemente, ofrecen información de deseos más que de necesidades y deben usarse con cautela.

Aunque las encuestas pueden ser valiosas para la E.N. es preciso tener en cuenta que una opinión expresada es sólo una opinión en un momento dado. No es necesariamente un compromiso para actuar. Mucha gente puede expresar una actitud positiva acerca de un objetivo general pero puede oponerse a un plan particular. Las cuestiones deben especificarse tanto como sea posible.

El procedimiento se usa cuando la información debe recogerse de variados y dispersos auditorios. Proporciona información relativa a;

- condiciones, situaciones,
- opiniones, creencias, actitudes, prácticas, conocimientos o realizaciones.
- recursos disponibles para satisfacer las necesidades.

Mucha de la información que puede obtenerse por una encuesta de muestra amplia puede obtenerse por otras técnicas como grupos estructurados o por extrapolación de la información existente.

En E. N. los métodos de encuesta se refieren a la recogida de opiniones, preferencias y percepciones de hechos por medio de cuestionarios escritos o entrevistas.

Cuestionarios. Es la técnica más usada para diagnosticar necesidades. Los cuestionarios son relativamente fáciles de administrar y permiten ser completados por muchas personas simultáneamente.

Entre las ventajas de utilizar cuestionarios encontramos; permite cubrir un sector amplio de población, es más barato que otras opciones, puede obtener respuestas más sinceras y objetivas si es anónimo. Las desventajas incluyen; la técnica es impersonal, se usa sin conocer sus limitaciones, si es de respuesta cerrada no permite la graduación de ésta y frecuentemente se administra sin comprobar su fiabilidad y validez. La decisión más importante a tomar a la hora de elegir un cuestionario para una E.N. reside en su habilidad de solicitar la información deseada.

Entrevistas. Son similares en naturaleza y propósito al cuestionario pero incluye interacción entre el evaluador y el entrevistado. Puede desarrollarse individualmente o en grupo. Las entrevistas estructuradas ofrecen gran fiabilidad, la mayor debilidad reside en la confianza de los juicios del entrevistador. Los valores y sesgos condicionan, a menudo, las conclusiones hechas.

Las entrevistas presentan ventajas sobre los cuestionarios; El contacto personal permite la clarificación de las respuestas y la oportunidad de probar las implicaciones del entrevistado. Este, es libre de discutir la causa de los problemas y proporcionar información personal adicional. Las desventajas generales es la necesidad de más tiempo y recursos.

Las ventajas del cuestionario son, por ello, la economía, pero también el anonimato del encuestado, y la posibilidad de repetición del instrumento con otras o con las mismas poblaciones para obtener una base de datos norma-



tiva.

Las entrevistas también son muy usadas en E.N. Frecuentemente es el elemento exclusivo, pero en estudios comprensivos aparece combinado con otros métodos de recogida de datos (como indicadores sociales, procesos de grupo, análisis de tendencias, inventarios de recursos y análisis causa!)

Muchos estudios amplios usan a la vez cuestionarios y entrevistas, éstas como medio de asegurar ciertas respuestas en profundidad.

Las encuestas de E.N. tienen, normalmente, un parecido superficial con cualquier encuesta de opinión pero difieren en su propósito y su diseño formal. Las encuestas de necesidades están dirigidas a obtener datos para situaciones concretas, para tomar decisiones basadas en prioridades para planificar y distribución de recursos. (Witkin, 1984)

El tipo de encuesta de E.N. más eficaz es la que pide a los encuestados opiniones basadas en su experiencia personal o en el bagaje de experiencias y conocimiento, o de hechos acerca de ellos o de otros sobre quienes tengan relación directa. No es recomendable pedir juicios globales acerca de la adecuación de servicios o logro de los alumnos. Tampoco se debe preguntar por el establecimiento directo de necesidades, sino listas de deseos, preferencias, objetivos, etc. Los datos de la encuesta pueden usarse junto con otros datos para hacer inferencias acerca de las verdaderas necesidades.

Las encuestas pueden recoger opiniones acerca de los dos principales elementos de la E.N.: nivel y norma; lo que es y lo que debería ser (en términos de resultados). Las encuestas que solamente requieren actitudes no son cuestionarios de E.N., sin embargo, pueden usarse si se complementan con otros datos.

Si la encuesta no es la única fuente de datos el evaluador decidirá cuándo utilizarla. Si se usa al comien-

zo de la E.N. es valiosa para explorar áreas que serán analizadas en mayor detalle por otros métodos. Si se usa después, su valor estriba en la corroboración o refutación de las necesidades identificadas por otros medios. Otras fuentes de información para cuestionarios en E.N. son Cox (1976), Houston et al (1978) y Wolf (1990).

A pesar de la popularidad de las encuestas para E.N. educativas y de servicios sociales, se han alzado algunas voces de alerta. Como cualquier otro método de recogida de datos para E.N. el procedimiento de encuesta es sólo tan bueno como lo sea el contenido de las preguntas. Limitaciones de tiempo, formato y proceso de los datos frecuentemente llevan a usar ítems demasiado generales, simplistas o superficiales; a confundir opiniones con hechos y necesidades con soluciones y a basar la encuesta en los servicios y programas recientes más que en identificar necesidades y problemas. (Witkin, 1984, p.98)

Posiblemente, el mejor uso de un cuestionario escrito es no hacerlo como un componente aislado sino después de haber identificado áreas de necesidad, examinando los datos disponibles y quizás, entrevistando a unos pocos informantes clave.

### Técnica de los Incidentes Críticos (C.I.T.)

Los incidentes críticos son observaciones directas o autoinformes de conductas específicas que relacionan directamente el logro de unos resultados en una situación dada (Flanagan, 1954). Un método común de C.I. es preguntar a los encuestados sobre sucesos o condiciones concretas observados recientemente que ilustran si una organización está haciendo un trabajo insatisfactorio o que alguna área necesita ser mejorada u otros incidentes acerca de situaciones favorables que muestren lo contrario. (Boyle 1981)

Esta técnica se usa generalmente para diagnosticar

necesidades como base para desarrollar programas educativos sobre un trabajo o profesión específico. Flanagan (1954), la describe como la estimación de datos de las conductas concretas por parte de los que están en mejor posición para hacer las necesarias observaciones y evaluaciones. La recogida y tabulación de estas observaciones hace posible formular los requerimientos críticos para una actividad. Una lista de las conductas críticas proporciona una base consistente para hacer deducciones de los requerimientos en términos de actitudes, enseñanzas y otras características.

Keregero (1977) citado en Boyle (1981) relaciona las siguientes etapas básicas necesarias para llevar a cabo una E.N. usando la C.I.T.;

- 1.- Determinación de la población a estudiar. ej. trabajos concretos y su localización.
- 2.- Seleccionar al grupo observador.
- 3.- Recoger una muestra adecuada y representativa de incidentes críticos.
- 4.- Examinar todos los incidentes y rechazar los que no cumplimentan criterios específicos.
- 5.- Determinar un marco de referencia para categorizar las conductas.
- 6.- Aislar las conductas críticas contenidas en los incidentes críticos.
- 7.- Colocar incidentes con conductas similares en categorías amplias.
- 8.- Dar un título descriptivo para cada categoría de conductas relacionadas.
- 9.- Subcategorizar los grupos de conductas.
- 10.- Efectuar análisis independientes que hagan comprobaciones de consistencia de las categorizaciones al azar de muestras de incidentes.
- 11.- Determinar y escribir los requerimientos críticos basados en el agrupamiento final de conductas críticas.

Las ventajas de esta técnica son que proporciona datos específicos y no meras impresiones u opiniones y ofrece una definición relativamente precisa y comprehensiva de la eficacia en un trabajo en términos de las conductas implicadas. La técnica también tiene sus limitaciones, entre ellas;

1.- El grupo observador que selecciona los incidentes críticos está sujeto a errores al calificar incidentes y hace que se puedan obtener datos diferentes en las mismas circunstancias.

2.- En la categorización y clasificación de las conductas críticas se actúa inductivamente. El procedimiento tiende a ser más subjetivo que objetivo y puede afectar a la validez y consistencia de los datos a pesar de usar chequeos constantes.

3.- No todas las conductas son identificadas apropiadamente y no todas son fáciles de atribuir a destrezas específicas, conceptos y valores.

Brookfield (1986) dice que muchas técnicas de E.N. que existen; cuestionarios, entrevistas, observación participante, consulta a expertos, necesitan excesivo tiempo y que una ventaja del método de "incidentes críticos" es su facilidad de uso. Para necesidades específicas de personal, una primera etapa adecuada es forzar a los participantes a pensar acerca de sucesos concretos.

El ejercicio proporcionará una serie de proposiciones acerca de sentimientos y percepciones de los problemas que encuentran desarrollando su trabajo.

Se puede adaptar el ejercicio de acuerdo con las necesidades a analizar. Usando esta técnica, por ejemplo, se puede recoger un conjunto revelador de los intereses

del personal. La siguiente etapa será listar los temas principales con sugerencias de objetivos y actividades para satisfacer alguna de las necesidades.

Un punto importante es que se incluya en la determinación de las necesidades al personal analizado para evitar el resentimiento del diagnóstico externo.

El uso de la técnica C.I. hace innecesarios otros procedimientos más elaborados de E.N. al asegurar que se dedican los recursos en necesidades reales sentidas y no emplear tiempo y recursos resolviendo problemas que parecen importantes pero que no tienen significación real para el personal. (Brookfield, 1986)

La técnica de C.I. puede usarse también para proporcionar indicadores de logros de objetivos difíciles de medir usando procedimientos estándar.

Dos criterios importantes en la técnica C.I. son; especificidad y actualidad. Muchas veces se relatan impresiones generales de satisfacción o insatisfacción, con referentes distintos y con libertad en la interpretación. Es mejor recoger conductas específicas y concretas, las interpretaciones se harán después. El segundo criterio es que los incidentes recogidos pertenezcan a un periodo reciente para que la memoria sea precisa y el suceso refleje situaciones actuales. (Witkin, 1984 p.79)

### Análisis de indicadores sociales.

Los indicadores sociales son datos demográficos y estadísticos que identifican la talla y características de los grupos de población con necesidades particulares, los síntomas de estas necesidades y la amplitud del problema. Los indicadores por sí mismos no establecen la necesidad pero pueden mostrar su evidencia cuando se combinan con otras informaciones. (Witkin 1984, p.100)

A través de estimaciones se pueden averiguar las características de los subgrupos.

Como aspecto positivo, los indicadores sociales están ya disponibles en muchos temas y áreas geográficas, son poco costosos y sencillos de usar. Son especialmente útiles para describir poblaciones, absoluta y comparativamente. Los indicadores sociales pueden usarse como medidas de los problemas. A causa de que reflejan cantidades y no juicios no se consideran con sesgos y poseen alta credibilidad.

En la parte negativa, tienen una validez cuestionable como predictores de problemas. Los indicadores sociales son mejores para áreas grandes que pequeñas y las relaciones demostradas a nivel nacional o regional no pueden generalizarse. (McKillip, 1987 p.43).

Los indicadores sociales usados para la planificación de servicios sociales no han sido muy utilizados en E.N. educativas. En educación, el término indicador se utiliza como referencia de un dominio que se conviene que representa el orden de las conductas o resultados deseados. Un indicador del interés por aprender puede ser el número de libros sacados de la biblioteca en el periodo de estudio. (Kaufman y English, 1979, p. 212)

Los indicadores no ofrecen evidencia completa de logro pero son representativos de los resultados deseados. Se debe usar un indicador cuando las medidas no están disponibles o se necesita medir las necesidades de manera más rápida y sencilla.

En este sentido, los indicadores sirven para identificar la naturaleza y localización de los problemas y necesidades y son un medio de clasificar objetivos educativos fijados en términos amplios.

Los indicadores sociales para Witkin (1984), son indirectos de las necesidades educativas, y necesitan interpretación para ser útiles a los decisores para E.N. y planificación de programas

Rossi y Gilmartin (1980) en su extenso tratado sobre indicadores sociales concluyen diciendo que éstos

estructuran nuestras percepciones del mundo real y de lo que se hace. Dependiendo de qué indicadores hayan sido recogidos, ciertos problemas sociales pueden ser poco estimados o ignorados y pueden no ser consideradas soluciones posibles. Al utilizar indicadores se debe estar atento a que todos los aspectos relevantes sean medidos o considerados. (Cit. en Witkin 1984, p 127)

Procesos de grupo: Audiencias, reuniones de comunidad y grupos estructurados.

Los procesos de grupo proporcionan un método cualitativo para complementar las técnicas cuantitativas en la identificación de necesidades y análisis de problemas. Los grupos pueden ser convenientes para validar datos existentes o para proporcionar información nueva. Pero, aunque pueden servir de complemento para otros métodos ofrecen algo crítico, la inclusión activa y pública de los grupos sociales en la selección de prioridades. Esta inclusión es un reflejo de interés y un estímulo para el compromiso. Muchas de las técnicas de grupo pueden ayudar a aceptar la E.N. por los miembros claves de la comunidad. El compromiso, sin embargo, viene con el de la expectativa de acción. Estas técnicas están normalmente asociadas con los métodos de investigación cualitativa más que cuantitativa (Smith, 1983). A través de la combinación de técnicas las desviaciones de unas y otras pueden ser corregidas. (McKilip, 1987, p 93)

Reuniones de comunidad y audiencias públicas. Son útiles cuando es necesario el despliegue público para la aceptación de los resultados del análisis. Un factor importante en la E.N. puede ser obtener apoyo público y vencer el escepticismo. (McKilip, 1987).

Las audiencias públicas son apropiadas cuando el impacto de la E.N. depende del consenso de múltiples

perspectivas y este consenso requiere interacción significativa entre las partes. Son también útiles cuando la E.N. tienen lugar en ambientes políticos en que una u otra fuerza tienda a disminuir los hallazgos.

Grupos estructurados. Los grupos estructurados proporcionan un suplemento y una alternativa a las encuestas, análisis de indicadores sociales y de utilización. Pueden dar información cualitativa y verificar los hallazgos cuantitativos.

Quizá el método más simple de análisis de necesidades sea reunir a un grupo de expertos y ciudadanos interesados y confiarles la identificación de las necesidades de la población. Usando su conocimiento y experiencia con la población y los servicios disponibles, este comité de E.N. puede identificar problemas y sus soluciones.

Los grupos estructurados proporcionan un suplemento y una alternativa a las técnicas de identificación vistas. (Moore 1987)

Grupos objeto de estudios especiales. Son muy usados en el comercio para explorar las reacciones de los consumidores ante determinados productos. Pueden utilizarse en la identificación de necesidades para explorar la aceptabilidad y accesibilidad de las soluciones propuestas o para ratificar hipótesis generales del análisis de indicadores sociales. Proporcionan las perspectivas de la población sobre las necesidades. Son similares a las técnicas de encuesta especialmente a las entrevistas abiertas pero se agrupa a los participantes para recoger sus opiniones más rápidamente y con interacción de los miembros del grupo.

Un proceso de grupo especializado es útil cuando un sistema escolar o la agencia desean reducir el campo y el enfoque de una E.N. y usar los recursos más eficientemente en la etapa de planificación.



Grupos nominales. Es una vía altamente estructurada para generar y evaluar ideas. Los clientes, informantes clave, y ciudadanos, se reúnen para identificar problemas o proponer soluciones. Los resultados del grupo nominal son una clasificación de la prioridad de respuestas a cuestiones de la E.N..

Se utiliza para potenciar la creatividad y productividad y para minimizar la discusión y el estilo argumentativo de la resolución de problemas. (Siegel et al.1978)

La técnica emplea un diverso número de opciones incluyendo generación de ideas y encuestas individuales que se han derivado de la investigación en dinámica de grupos pequeños. (Descripción en Witkin 1984, pp 133-134)

La Técnica Delphi adopta hechos del proceso de grupo nominal pero la veremos más adelante en su uso para pronóstico.

Witkin (1984) señala los aspectos a tener en cuenta en los procesos de grupo, las razones de utilizar a las personas son tanto psicológicas como de tipo práctico. Se les ofrece la oportunidad de opinar sobre sus intereses y las técnicas empleadas a menudo resultan de gran creatividad y con resultados sorprendentes. Pero también hay desventajas, los mayores problemas se centran en la selección de los participantes, la necesidad por un liderazgo hábil, la estructuración del pensamiento del grupo, y el uso de los resultados para establecer prioridades de necesidades. (Witkin 1984, p 14)

Un buen procedimiento es utilizar un proceso de grupo en la etapa de planificación para delimitar la E.N. e identificar áreas críticas de intereses que deban estudiarse en profundidad y después usar procesos de grupo estructurados para proporcionar análisis cualitativos de esa área. También es importante la preparación de los conductores de grupo.

### Métodos de pronóstico.

El deseo de hacer proyecciones a largo plazo hace que algunas E.N. intenten llegar más lejos identificando posibles cambios en las necesidades presentes o la aparición de otras nuevas.

Witkin (1984) señala los métodos de pronóstico que pueden aplicarse en E.N.;

- Rueda futura. (diagramático) Para determinar necesidades y consecuencias de un desarrollo dado.
- Escenario. (narrativo) Para generar acontecimientos futuros alternativos integrando factores de la sociedad actual.
- Arbol de decisión. (diagrama) Analiza posibilidades y alternativas resultantes de una secuencia de decisiones.
- Simulación (y juegos) (por ordenador, role-playing). Determina sucesos posibles, probables o futuros de un sistema dado o grupo de factores interrelacionados.
- Delphi (encuesta) Determina consenso de opiniones entre expertos así como el deseo y fecha probable de que ocurran sucesos dados.
- Análisis de impacto. (diagrama) Determina el impacto de un grupo de factores sobre otros.
- Extrapolación de tendencias. (Gráfico) Determina futuros alternativos probables extendiendo una gráfica de tendencias en varias vías, relacionando cada extensión a factores de amplia influencia. (Witkin, 1984, p153)

Las técnicas de pronóstico pueden usarse solas o en combinación con otras para proporcionar una perspectiva diferente. El escenario y la técnica Delphi las veremos con más detalle.

### Escenario.-

Un escenario es una serie de sucesos o condiciones integradas, una historia acerca de cómo pueden ocurrir

determinados sucesos futuros.

Los escenarios no se usan como método de pronóstico aislado, más bien, es un artificio para dar contenido a futuros alternativos una vez que han sido identificados por métodos como la T. Delphi. Es útil para comunicar pronósticos en términos comprensibles a los no especialistas, para la investigación de conflictos entre alternativas, especulación acerca de ellas y para postular consecuencias de tecnología actual o políticas sociales. Hodgkin (1988) asegura que la especulación de escenario es particularmente adecuada para el pronóstico educativo porque puede hacerse un presupuesto con los efectos asegurados. Por ejemplo, en la encuesta Gallup de 1983, el 86% del público predijo que los alumnos tendrían acceso a un ordenador en el año 2000 y estarían preparados para usarlos. Tomando esta asunción como premisa, se podría desarrollar un escenario incluyendo puntos como;

1. Los ordenadores reemplazarán algunos textos.
2. Los programas de preparación de profesores deben incluir requerimientos de conocimientos informáticos., etc.

El escenario es realista en vistas de los componentes de que se parte. El riesgo está en la dificultad de seleccionar presupuestos razonables como premisas.

La planificación en el campo educativo puede incorporar este método para considerar necesidades en la escolarización. (Ver los estudios prospectivos, pág. 168 )

#### Técnica Delphi.-

La Técnica Delphi, llamada así por el oráculo de Delfos, es un proceso de comunicación que permite a un grupo alcanzar el consenso en la solución de un problema complejo sin la interacción o confrontación de los miembros del grupo. Eliminada dicha interacción se evitan

problemas como la influencia y dominio de individuos en las decisiones de grupo, la pérdida de tiempo y energía en discusiones irrelevantes, la distorsión de los juicios individuales por la presión del grupo, la inclinación a rechazar ideas nuevas y la tendencia a defender la posición previa. Al mismo tiempo, asegura independencia a través del anonimato y el análisis sin presiones de las ideas de los otros en una gradual formación de una opinión fundamentada. (Uhl, 1985)

La Técnica Delphi requiere un panel de expertos que trabajan aislados. Sus opiniones sobre sucesos futuros son lo central del proceso. La idea es buscar un consenso acerca de sucesos futuros y sus efectos.

Kaufman (1973) la define así; "método utilizado para pronósticos que permite obtener datos de juicios relativos a futuros eventos, empleando comités anónimos de los cuales se pueden recabar informes de las respuestas de otros a preguntas hechas previamente." (p.64)

El procedimiento básicamente es como sigue: Hay un conjunto de respuestas a preguntas de cuestionarios. De este conjunto de respuestas se retroalimenta la información al grupo de una manera controlada, por lo común varias veces, para posibles cambios de opinión a la vista de las respuestas dadas. Finalmente, se obtiene un producto completo que es una respuesta estadística de grupo, sopesando las respuestas de todos los individuos pero con una indicación de los resultados normativos. Así, se da respuesta de grupo a las preguntas iniciales que se consideraron importantes o pertinentes. (Kaufman, 1973)

El procedimiento es flexible y combina la estimación cuantitativa de información anónima con la retroalimentación a los respondentes y la oportunidad de alterar sus respuestas como consecuencia de ella.

La Técnica Delphi fue desarrollada originariamente por la Rand Corporation en los años cincuenta, para tratar

problemas complejos de defensa y desde los sesenta su uso se ha extendido en variedad de situaciones. En un principio fue considerada como un instrumento de pronóstico, actualmente está siendo utilizada más como un proceso para mejorar la comunicación y generar consenso en la solución de casi todo tipo de problemas complejos.

El uso de la técnica se justifica en alguno de estos casos;

- a) La solución de un problema se puede facilitar por los juicios colectivos de uno o más grupos.
- b) La solución será mejor aceptada si incluye más personas que las posibles en una reunión cara a cara.
- c) No es fácil tener reuniones frecuentes a causa del tiempo, distancia, etc.
- d) Hay grupos de participantes más dominantes que otros.
- e) Es un área conflictiva o con poca experiencia.

De todos los estudios realizados con la Técnica Delphi hay muy pocos de naturaleza metodológica. Como resultado, dice Uhl (1985), la Delphi tiene una base teórica pobre y se conoce poco de las variables que afectan al proceso. Esta falta de marco teórico es su principal debilidad.

Las mayores críticas a la utilización de la técnica para pronósticos educativos son, según Dressel (1976), las siguientes;

- 1) No hay explicación del pronóstico. Descansa solamente en el consenso, que es una condición necesaria pero no suficiente de bondad.
- 2) Las proposiciones que se hacen acerca del futuro son fruto de una racional persuasión pero no pueden probarse científicamente.
- 3) Muchos juicios efectuados, aun de personas informadas son poco más que ejercicios de conjetura.
- 4) No siempre está consciente la distinción entre

esperanzas y metas (que son ideales) y expectativas, probabilidades y posibilidades que se basan en la realidad.

- 5) La técnica puede ser más útil como una estrategia de enseñanza que como un instrumento de investigación. Una forma de estudiar cómo piensa la gente acerca del futuro o una vía para forzar a pensar en él. Puede servir también como un instrumento de planificación, para conocer prioridades de grupos e individuos.

Estimaciones sobre la prioridad de un problema, del uso de un servicio o del impacto de un programa son ejemplos de los posibles usos de la Técnica Delphi para análisis de necesidades.

Stufflebeam et al. (1985), señalan que la Técnica Delphi está diseñada para obtener consenso entre grupos con amplio rango de opiniones diversas, y que es muy apropiada para obtener respuestas sobre cuestiones importantes de partida como cuáles son los objetivos prioritarios del distrito escolar, qué cuestiones deben dirigirse en una evaluación de necesidades o cuáles serán las competencias básicas que deberán poseer los estudiantes.

También Witkin (1984) señala como el propósito de la Técnica Delphi la búsqueda de consenso en objetivos, o necesidades potenciales. El método Delphi se ha hecho popular en evaluación de necesidades. Un modelo desarrollado por Research for Better Schools, emplea un proceso de seis etapas; identificar a los expertos, preguntarles sobre la identificación de tendencias del futuro, desarrollar un cuestionario, establecer un panel de respuestas, administrar el cuestionario desarrollado en consenso y finalmente usar los datos obtenidos para identificar alternativas futuras, tendencias, percepciones, y prefe-

rencias (Research for Better Schools, 1977)

Rasp (1972) considera que el proceso Delphi es válido para todas las etapas de la planificación educativa; identificando condiciones futuras deseadas, analizando condiciones actuales, estableciendo indicadores de progreso hacia el futuro e identificando recursos. La técnica puede ser modificada adaptándola a la situación de cada análisis de necesidades. Puede también combinarse con otros métodos de pronóstico.

Las limitaciones de la Delphi estriban en la construcción del cuestionario y el poco nivel de explicación de las respuestas.

Klevans (1987) señala que la técnica requiere materiales que estimulen respuestas de calidad, monitores que sepan reflejar adecuadamente las respuestas así como interpretarlas, resumirlas y comunicarlas. Aunque una de sus ventajas es la interacción del grupo sin las dificultades de reunirlos en un mismo lugar, advierte sobre el tiempo que exige, la necesidad de que los datos estén bien resumidos y el peligro de generar un consenso artificial al ignorar o desconocer disensiones.

La adecuación de la Delphi para establecer objetivos educativos para el futuro fue investigada por Sweigert y Schabacker (1974) y encontraron convergencia en todas las fases, gran convergencia en la segunda vuelta del cuestionario y alta fiabilidad en la ordenación de los objetivos.

Witkin (1984) afirma que existen creencias erróneas hacia el papel que los métodos de futuro puedan desempeñar en la E.N. y planificación. El primer objetivo no es predecir el futuro sino determinar posibles niveles de conocimiento o incertidumbre y de ello inferir señales de advertencia para el cambio. Los pronósticos, análisis y

escenarios no proporcionan por sí mismos decisiones sobre necesidades, pero pueden dar perspectivas y datos como panorama para los decisores. Desde luego, si no se hace un esfuerzo consciente para incorporar los conceptos dentro de un plan comprensivo que identifique posibles necesidades futuras y proporcione vías alternativas para satisfacerlas, los ejercicios de pronóstico serían un derroche. (Witkin, 1984, p 172)

Otras implicaciones de los métodos de pronóstico son;

. En un ambiente inestable y de rápido cambio, las instituciones deberían evitar encerrarse en planificar programas demasiado rígidos.

. Algunos sucesos del presente permiten la planificación para la satisfacción de las necesidades cambiantes (ratios de nacimiento)

. A veces, una mirada al futuro, aunque problemática puede llevar a replantearse un problema o necesidad, poniéndola en un contexto diferente o en un marco más amplio. (Witkin, 1984, p.176)

Capoccia y Googins (1982) señalan la planificación como actividad orientada al futuro, esencialmente proactiva. En algunos casos, sin embargo, la práctica pasada ha servido como la guía principal de la acción perdiendo de vista el concepto de futuro en el proceso. Este, a menudo se define por intereses exteriores al planificador.

### Expertos educativos e informantes clave.

Este procedimiento se basa en la información de personas clave de la comunidad, que están en posición de conocer cuáles son sus necesidades. Las personas clave son seleccionadas por el investigador en base a un cuestionario o seleccionados por los líderes comunitarios.

La ventaja obvia es que es simple de llevar a cabo. Si los instrumentos de recogida de la información están bien



construidos, se puede obtener una impresión bastante fiable de las necesidades de la comunidad. La desventaja es que depende de personas que pueden definir las necesidades existentes en términos de su propia perspectiva o que la selección de los informantes clave no sea representativa de la población.

Son particularmente útiles cuando los problemas investigados son raros, o cuando se tratan aspectos de aceptabilidad de un servicio. Dado que son miembros importantes de sus comunidades, las encuestas a los informantes clave pueden afectar al soporte comunitario para cambios de programas. Como aspecto negativo, los informante clave tienen unos sesgos hacia las actividades en que están incluidos. Además, pueden sobreestimar problemas y subestimar las habilidades de la población en resolverlos. (McKillip 1987, p.82)

La utilización de expertos educativos en forma de comités o individualmente, se puede utilizar en combinación con las otras técnicas reseñadas, en la Técnica Delphi para búsqueda de consenso o pronóstico, en los grupos estructurados, como informantes en las reuniones de comunidad, y como observadores y evaluadores del proceso para asegurar la credibilidad de los resultados obtenidos.

Myers y Danek (1989) utilizan un procedimiento que combina métodos de indicadores sociales e informantes clave para establecer discrepancia entre necesidades y utilización de ls servicios.

### Utilización de múltiples procedimientos.

Una idea principal en el desarrollo de los métodos de investigación ha sido la noción de que la medida de un constructo (ej. necesidad) requiere más de un instrumento. (ej Campbell y Fiske, 1959; Crano, 1981). Cualquier método asumido, presenta una perspectiva única e imperfecta de las necesidades de la población. La selección estratégica de los métodos de identificación de necesidades pueden debilitar sesgos y revelar las necesidades de forma más amplia y precisa. Estas, se identifican mejor con una combinación de métodos con diferentes expectativas de comparación y con diferentes poblaciones de estudio. Sin embargo, la E.N. no es un fin en sí mismo sino un instrumento para la toma de decisiones. Este enfoque aplicado sugiere que el análisis de la necesidad es una actividad dirigida a emprender una acción precisamente para satisfacer un nivel mínimo. Ya que el análisis y recogida de datos es costoso, debe acabarse en el punto en que los decisores tienen suficiente información para hacer los juicios sobre la necesidad.

La tabla 10.1 McKillip (1987), presenta 14 atributos de los procedimientos a utilizar que pueden servir como criterio para su elección. Cada método va clasificado por una escala de cinco puntos para cada atributo desde ++ para muy característico a -- , muy poco característico.

Hay ocasiones en que procedimientos extensos que necesitan recursos son imposibles de aplicar. Un programador está constantemente evaluando y diagnosticando las necesidades de los clientes como parte de sus responsabilidades. Otros profesionales también desarrollan E.N. en sus contactos día a día con la gente en diferentes situaciones. Estos informes diagnósticos son inputs válidos al análisis de la situación y juegan un papel importante; ej. conversaciones informales, o mediciones no obstaculizantes como observaciones, revisión de archivos y

pruebas concretas como libros sacados de la biblioteca, etc.

En general, las técnicas son las empleadas en las prácticas evaluativas. (Kowalski, 1988) Esto es especialmente verdad en las fuentes de inputs. En evaluación se considera positivo obtener datos de múltiples fuentes, a mayor incremento de inputs disminuye la probabilidad de conclusiones inadecuadas. Lo mismo pasa en E.N.; el uso de múltiples datos reduce el error.

Kimmel (1977) relaciona algunos de los métodos principales usados en los estudios recientes;

- 1) Recogida de opiniones y juicios sobre las necesidades existentes usando informantes clave, reuniones de comunidad, audiencias públicas y similares.

- 2) Recogida y análisis de datos estadísticos de servicios como listas de espera o ratios de utilización.

- 3) Estudios epidemiológicos como los usados en el campo de la sanidad. Incidencia o prevalencia de problemas.

- 4) Análisis de indicadores sociales para medir las variables asociadas con la necesidad.

- 5) Método de encuesta a diferentes grupos de población solicitando información sobre la necesidad.

- 6) Análisis secundarios de otros estudios ya existentes.

Barbier y Lesne (1986), advierten que los instrumentos más utilizados no son específicos del análisis de necesidades. Señalan los más usuales agrupados en cuatro grandes categorías;

- La recogida simple de información.
- El cuestionario.
- La entrevista.
- El grupo de trabajo.

Todas estas son vías alternativas de recogida de datos acerca de necesidad pero muchos de los estudios de E.N. prefieren ser eclécticos en la vía de definir la necesidad y por lo tanto en la utilización de procedimientos de recogida de datos. (Packwood y Whitaker, 1988, p.56)

Stufflebeam et al (1985) muestran en una tabla (pp 88-89) varios procedimientos que pueden usarse en E.N. Ninguno de ellos, dicen, es, por sí mismo, mejor que los otros. Más bien, los métodos deben estar considerados en relación a uso y resultados deseados. El mejor procedimiento es aquel que se dirige adecuadamente a la cuestión de la E.N. y cumple varios criterios como;

- 1.- Adecuación técnica; fiabilidad, validez, carencia de sesgos, interactividad, etc.
- 2.- Practicidad; costos, consecuencias políticas, duración, necesidades de personal.
- 3.- Éticos.; protección de los derechos humanos, intimidad, legalidad, etc.

(Stufflebeam et al, 1985, p 87)

Tabla 10.1.- Matriz de elección de técnicas (McKillop, 1987)

	Recursos			Análisis			
	bajo costo	poco tiempo	neces. destrez.	flexi-ble	orient. probl.	orient. soluc.	rele-vante
1. Inventario de recursos.	-	--	-	o	--	++	-
2. Descripción de la población.	+	+	-	+	+	-	+
3. Investigación bibliográfica.	++	+	-	++	+	+	o
4. Análisis área social.	+	+	+	+	++	--	--
5. Análisis de factores de riesgo.	+	+	-	+	++	--	-
6. Análisis de indicadores sociales.	+	+	-	+	+	o	-
7. Análisis del cliente.	+	+	o	+	o	o	+
8. Análisis del uso.	+	+	o	+	-	+	++
9. Análisis de los obstáculos.	-	-	+	++	++	++	++
10. Encuestas a informantes clave.	-	-	+	++	++	+	o
11. Encuestas a cliente/ consumidor	-	-	-	++	+	-	+
12. Encuestas a ciudadanos	--	-	++	++	+	-	-
13. Observación.	--	--	+	++	+	+	++
14. Grupos especializados.	+	o	-	++	+	+	+
15. Grupos nominales.	+	o	-	o	+	++	o
16. Panel Delphi	+	o	+	o	+	+	-
17. Audiencias públicas	--	--	+	+	+	o	+
18. Reuniones de comunidad	+	o	+	+	+	-	o

				Audiencias		Compatibilidad	
	creíble	detallado	generación ideas	grupos sociales	intereses	prerrequisitos	sustituibles
1.	++	o	-	+	+	--	-
2.	+	+	+	-	-	--	-
3.	o	+	++	--	-	--	-
4.	+	--	-	-	-	-	+
5.	+	-	-	-	-	+	+
6.	++	-	-	-	-	--	+
7.	+	o	+	-	-	++	-
8.	++	+	+	+	-	o	-
9.	o	+	+	+	+	++	-
10.	+	+	++	++	+	-	+
11.	+	+	+	++	+	-	+
12.	+	o	o	o	++	--	+
13.	+	+	+	-	-	-	+
14.	o	++	++	-	-	-	+
15.	o	+	++	+	o	-	+
16.	o	+	+	-	-	-	+
17.	+	++	+	++	+	+	+
18.	o	-	-	++	++	+	+

# REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BARBIER, J.M. y LESNE, M. (1986). 2 Ed. L'analyse des besoins en formation. París: Robert Jauze.

BOYLE, P. (1981). Planning Better Programs. New York: McGraw-Hill.

BROOKFIELD, S.D. (1986). Understanding and Facilitating Adult Learning. Open University Press.

CAMPBELL, D.T. y FISKE, D.W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. Psychological Bulletin, 56, 81-101.

CAPOCCIA, V.A. y GOOGINS, B. (1982). Social Planning in an Environment of Limited Choice. New England Journal of Human Services, 11, 2, 31-36.

COX, J. (1976). Basics of Questionnaire Construction in Educational Settings. Los Angeles, Calif: Division of Program Evaluation.

CRANO, W.D. (1981). Triangulation and cross-cultural research. En M.B. Brewer y B.E. Collins (Eds.) Scientific inquiry and the social sciences. San Francisco: Jossey-Bass.

DRESSEL, P.L. (1976). Handbook of Academic Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.

FLANAGAN, J.C. (1954). The Critical Incident Technique. Psychological Bulletin, 51, 4, 327-358.

HODGIN, L.C. (1988). Scenario Speculation in Educational Planning. Educational Technology, 28, 1.

HOUSTON, W.R. (1978). Assessing School/ College/ Community Needs. University of Nebraska.

KAUFMAN, R. (1973). Planificación de sistemas educativos. México. (Edición original inglesa de 1972)

KAUFMAN, R. y ENGLISH, F. (1979). Needs Assessment, Concept and Application. Educational Technology Publications. Englewood Cliffs, New Jersey.

KEREGERO, K. (1977). The Critical Incident Technique in Needs Assessment. Universidad de Wisconsin, Madison.

KIMMEL, W. (1977). Needs assessment: A critical perspective. Washington, D.C.: Department of Health, Education and Welfare. Office of Program Systems.

KLEVANS, D.R. (1987). Developing a Needs Assessment Plan in Continuing Professional Education. Pennsylvania State Univ., Office of Continuing Professional Education.

KOWALSKI, TH.J. (1988). The Organization and Planning of Adult Education. New York: University Press.

MCKILLIP, J. (1987). Needs Analysis. Tools for the Human Services and Education. Newbury Park: Sage.

MOORE, C.M. (1987). Group techniques to generate, develop, and select ideas. Newbury Park, CA: Sage

MYERS, P.C. y DANEK, M.M. (1989). Deafness Mental Health Needs Assessment: A Model. Journal of the American Deafness and Rehabilitation Association, 22, 4, 72-78.

PACKWOOD, T. y WHITAKER, T. (1988). Needs Assessment in Post-16 Education London: The Falmer Press.

PENNINGTON, F.C. (1985). Needs Assessment in Adult Education. En T. Husén y T.N. Postlethwaite (Eds.) International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon.

RASP, A. (1972). Consensus Formation on Educational Outcomes Using a Modified Delphi Technique. Olympia: Office of the Washington State Superintendent of Public Instruction. ED 090363

RESEARCH FOR BETTER SCHOOLS (1977). Planning Schools for the Future: Workshop. Philadelphia: R.B.S.

ROSSI, R.J. y GILMARTIN, K.J. (1980). The Handbook of Social Indicators: Sources, Characteristics and Analysis. New York: Garland Press.

SIEGEL, L.M. et al (1978). Need Identification and Program Planning in the Community Context. En C.C. Attkisson et al. (Eds.) Evaluation of Human Service Programs. New York: Academic Press.

SMITH, J.K. (1983). Quantitative versus qualitative research: An attempt to qualify the issues. Educational Researcher, 12, 6-13.

STUFFLEBEAM, D.L.; MCCORMICK, C.H.; BRINKERHOFF, R.O.; NELSON, CH. O. (1985). Conducting Educational Needs Assessments. Boston: Kluwer Nijhoff.

SWEIGERT, R.L. y SCHABACKER, W.H. (1974). The Delphi Technique: How Well Does it Work in Setting Educational Goals. Chicago: Paper presented at annual meeting of AERA.



UHL, N.P. (1990). Delphi Technique. En H. Walberg y G. Haertel (Eds.) The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon.

WITKIN, B.R. (1984). Assessing Needs in Educational and Social Programs. San Francisco: Jossey Bass.

WOLF, R.M. (1990). Questionnaires. En H.J. Walberg y G.D. Haertel (Eds.) The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon.

..

11. ANALISIS DE LA INFORMACION Y ESTABLECIMIENTO  
DE PRIORIDADES

## ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN Y ESTABLECIMIENTO DE PRIORIDADES

La etapa final de preparación del plan para obtener información es desarrollar el procedimiento para el análisis de los datos. La tarea consiste en identificar la unidad de análisis, establecer el método de análisis a usar y fijar las facilidades del análisis.

La unidad de análisis es el nivel de agregación para las comparaciones, asociaciones o relaciones a hacer. Es dependiente del nivel de decisión, de la información necesitada para tomar la decisión, de la unidad de organización de los datos, y de la unidad de la muestra empleada.

El método de análisis depende en parte de la unidad de análisis. Es dependiente de la información que se necesita en el nivel de agregación apropiado. El análisis puede ser tan simple como sumar el porcentaje de alumnos que empiezan la escuela y completan la escolaridad, o tan amplio como el nivel de alfabetización de toda una ciudad.

Los instrumentos básicos del análisis son; la predicción, la comparación, la descripción y la explicación; y la elección de uno de estos procedimientos determina el análisis estadístico y el formato del informe utilizado.

La fijación de las facilidades de análisis del trabajo describe el equipamiento y espacio necesario. Si lo hace otra agencia tiene que ser detallado con exactitud. Debe ejercerse el control más estricto sobre la función de análisis para asegurar la precisión de los resultados.

Stufflebeam et al.(1971) sugieren al evaluador que primero identifique sus planteamientos básicos y que luego construya el modelo de análisis más apropiado a ellos. Según estos autores hay, al menos, dos clases generales de presupuestos de análisis.

La primera, es relativa al tipo de cuestiones que se quieren conocer, si se buscan respuestas descriptivas,

comparativas, explicativas o predictivas.

Los análisis descriptivos no requieren relacionar los fenómenos con sucesos del pasado o del futuro. Los análisis de datos para estos propósitos pueden limitarse a medidas de tendencias central y dispersión.

Los análisis comparativos usando estándares relativos implican un grupo de datos con, al menos, una variable independiente. En esencia, deben compararse las descripciones de dos o más grupos. Los análisis comparativos también pueden hacerse entre un grupo y un nivel ideal de ejecución (estándar de dominio).

El análisis explicativo busca identificar explicaciones para un suceso; por ejemplo, una comparación de grupos revela diferencias en la ejecución y queremos conocer a qué pueden atribuirse esas diferencias. El intento de relacionar tratamientos a los resultados para controlar las diferencias con las demás variables - o mantenimiento de la asepsia para las otras variables - es la naturaleza del experimento.

La predicción, por otra parte, no está relacionada con lo que ha causado cierto tipo o nivel de conducta, sino de qué información puede desprenderse la predicción fiable de cierto resultado.

Por lo tanto, el evaluador necesita responder a la pregunta que relaciona la asunción del tipo de cuestión preguntada; ¿Es información para la descripción, para la comparación, para la explicación o para la predicción?

La segunda clase de presupuestos relativos al análisis son los que se refieren a las técnicas de análisis, cómo encontrar lo que queremos conocer. De forma breve, esta clase de presupuestos se refieren a la correspondencia de las técnicas estadísticas con las propiedades de los datos a analizar. El conocimiento acerca de estas cuestiones y planteamientos establece criterios para la selección de los procedimientos apropiados. Al evaluador se le presumen conocimientos de las implicaciones subyacentes en determi-

nados procedimientos y del uso de materiales apropiados de referencia para identificarlos.

El análisis de datos, según González y Latorre (1987), es la etapa de búsqueda sistemática y reflexiva de la información obtenida a través de los instrumentos. Constituye uno de los momentos más importantes del proceso de investigación e implica trabajar los datos, recopilarlos, organizarlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar regularidades, descubrir qué es importante y qué van a aportar a la investigación. (Pérez Serrano, 1990)

A través del análisis se pretende reducir los datos de la investigación con el fin de expresarlos numérica y gráficamente. En primer lugar, según López Barajas (1988), los datos han de ser ordenados y clasificados de tal manera que respondan a una estructura sistemática y por lo tanto, significativa.

La reducción de los datos facilita su tratamiento a la vez que la comprensión de los mismos. Su aportación principal es una mejor deducción de los resultados.

Los modelos de análisis en la investigación cuantitativa difieren de los de la cualitativa. En ésta existen diversas estrategias de tratamiento y análisis de los datos tomados de la Antropología, Sociología y Etnología, así como de las nuevas corrientes de la evaluación educativa de Guba, Hamilton, Stenhouse, MacDonald, etc. (Pérez Serrano, 1990, p 112)

El análisis cualitativo presenta la ventaja de la flexibilidad pero exige un gran rigor a lo largo de todo el proceso, con el fin de ir justificando cada uno de los pasos de la investigación. Lo más importante es no quedarse en la mera descripción de los datos, sino llegar a la interpretación de los mismos y a la utilización de los resultados para la toma de decisiones.

### Proceso de análisis en una evaluación de necesidades.

En realidad, el análisis está enlazado con todas las actividades de E.N. y debe considerarse a través del proceso completo.

Este análisis no es un proceso simple y mecánico de elegir y aplicar procedimientos estadísticos, sino que incluye la especificación y justificación de los planteamientos, roles y procedimientos para interpretar la información. El proceso de análisis incluye esfuerzos que son reflexivos, sistemáticos y cuidadosamente recogidos porque deben ser replicados y revisados. El principal fin del análisis es proporcionar significado a la información obtenida y hacerlo en el contexto de alguna filosofía, perspectiva relevante y posiciones de valor que puedan estar en conflicto. Aunque los análisis deban estar bien organizados y ser reproducibles, es preciso reconocer que todos están basados necesariamente en decisiones que son subjetivas, como, por ejemplo, la elección del criterio de ejecución. No hay una realidad objetiva o filosofía que pueda servir como la última autoridad para el plan de análisis. Al contrario, se actúa tan responsable y racionalmente como se puede, usando el mejor criterio. Esta es la esencia del proceso.

Es preciso ver el análisis de la información en relación al propósito general de la E.N. y a que ésta es, normalmente, una parte de un proceso más amplio. Las actividades de análisis deben ser conceptualizadas y dirigidas o conducidas en orden a proporcionar resultados que sean valiosos para los que harán uso de ellos. Por lo tanto, el análisis debe ser comprehensivo con las audiencias, responder a sus preguntas y reflejar sus escalas de valores. Por encima de todo, la etapa de análisis debe ser diseñada y dirigida en orden a asegurar que los resultados sean útiles, viables, éticos y precisos. (Stufflebeam et al, 1985)

Stufflebeam et al. (1985) diferencian tres secciones principales en la etapa del análisis;

1Q -Análisis preliminar.

Que incluye;

- Revisar y clarificar las cuestiones a responder.
- Explorar la información recogida.
- Valorar la información disponible.

2Q -Análisis de las necesidades y puntos fuertes.

- Identificar los resultados deseados.

De acuerdo con su definición de necesidad, Stufflebeam et al.(1985) opinan que la exigencia de determinados niveles de logros y de que algunas acciones específicas sean necesarias puede defenderse sólo si estas necesidades alegadas puede demostrarse que contribuyen a satisfacer algún propósito estimable.

Por esta razón, los primeros intereses en el análisis de la información de la E.N. son los de identificar los propósitos a que sirve la determinación y satisfacción de las necesidades y a valorar cómo el cumplimiento de este propósito beneficiará o perjudicará a las personas, grupos y a la sociedad en general. Los evaluadores de necesidades deberían tener estos temas en la mente cuando contesten a la primera cuestión general de la tabla 11.1, págs. 348 y ss. ¿Qué resultados educativos se desean?

La información que corresponde a esta pregunta puede provenir de varias fuentes (miembros del equipo escolar, profesores, padres, estudiantes y expertos) y puede reflejar un amplio rango de dimensiones (campo intelectual, emocional, social, moral, físico, vocacional y estético). Debe analizarse la información pertinente para identificar y contrastar puntos de vista diferentes sobre los resultados que se desean. En general, los análisis ayudarán a las audiencias a ver los acuerdos y desacuerdos acerca de los resultados deseados por el grupo total y sus subgrupos

y particulares.

Esta posición asume que los resultados educativos deseados pueden diferir legítimamente en función de la perspectiva de valores y de las diferencias individuales entre los estudiantes. Por lo tanto, los evaluadores tienen la obligación de ayudar a sus audiencias a ver esta complejidad y diversidad antes de formar una posición que fije una serie de resultados educativos deseados. La defensa de esta posición descansa en los hechos de que las escuelas sirven a una sociedad plural y que los estudiantes varían considerablemente en aptitudes e intereses. Generalmente, una sencilla serie de objetivos y especialmente en niveles de ejecución, no es apropiada para todos los miembros de un grupo.

La información que puede usarse para identificar y valorar la deseabilidad de los resultados educativos es principalmente de naturaleza cualitativa. Como se señala en la tabla 11.1, hay variedad de técnicas que son útiles para analizar esta información.

= Determinar las necesidades primarias cumplidas y no cumplidas.

Stufflebeam et al. (1985) consideran que las necesidades primarias son las condiciones humanas que es preciso satisfacer en orden a cumplimentar un propósito válido. Si el propósito es desarrollar una alfabetización funcional de todos los estudiantes de una escuela, las necesidades primarias pueden incluir las habilidades de leer, escribir y calcular, al menos al nivel de habilidad requerido para desarrollarse satisfactoriamente en el ambiente social local. El establecimiento de necesidades primarias se deriva básicamente del establecimiento de objetivos y de la teoría e investigación que explique el objetivo. Habitualmente incluye juicios acerca de los niveles de logros aceptables o requeridos.

La información relativa a si las necesidades primarias



se han cumplido o no, se obtiene de variedad de fuentes (ver tabla 11.1 ). Esta información es tanto descriptiva como explicativa y enjuiciadora, cualitativa como cuantitativa. El principal objetivo de analizar esta información es valorar, resumir e interpretar si los logros pueden ser comparados con el objetivo propuesto. Por otra parte, el análisis típico proporcionará resultados separados para grupos, subgrupos e individuos porque todas las personas no tienen el mismo modelo de necesidad. En general, el propósito del análisis de identificar necesidades es ayudar a la audiencia a identificar puntos fuertes que necesitan ser mantenidos y fijar objetivos y prioridades para los esfuerzos de mejora.

El análisis deberá tomar en cuenta las diferentes perspectivas de valor de la audiencia. Generalmente, los evaluadores de necesidades deberán consultar representaciones de los diferentes grupos de referencia y considerar cuidadosamente las características de la gente cuyas necesidades primarias van a ser valoradas así como planificar el análisis de la información recogida. Hay varias técnicas disponibles para analizar esta información; las más fácilmente aplicables están incluidas en la tabla, 11.1 (punto 2)

#### -Identificación de necesidades secundarias.

El cumplimiento de las necesidades primarias requiere que ciertas habilidades funcionales secundarias se satisfagan. En lenguaje de investigación, las necesidades primarias son las variables dependientes mientras que las secundarias son las variables independientes. (Esta significación sólo la da Stufflebeam, otros autores llaman necesidades secundarias a las que se refieren a los esfuerzos de la organización, (Witkin,1984), las mismas que las cuasi-necesidades de Kaufman (1973). (ver págs. 243 y 251)

Por ejemplo, la habilidad de leer periódicos puede ser

la necesidad primaria o variable dependiente, y la buena visión y una eficaz enseñanza lectora pueden ser identificadas como necesidades secundarias cruciales o variables independientes. Las tareas de análisis de la E.N. incluyen discernir qué necesidades secundarias deben satisfacerse para cumplir las primarias y descubrir por qué aquéllas no se han cumplido. Esto es una actividad de diagnóstico que culmina en una serie de objetivos instrumentales, esto es, objetivos que tienen que ser alcanzados para satisfacer las necesidades primarias y por ello, ayudar a alcanzar el objetivo defendible.

En las E.N. educativas, puede usarse variedad de fuentes de información para investigar las necesidades secundarias. Una, crucial, es la teoría educativa que examina hipótesis y apoya evidencias de qué condiciones, capacidades, experiencias, recursos, etc. se relacionan con logros en determinadas áreas. La exploración de esta fuente es especialmente importante para buscar hipótesis acerca de lo necesario para satisfacer las necesidades dadas. Otras fuentes en la tabla, 11.1 (punto 3)

Idealmente, deberían ser analizadas las relaciones causa-efecto entre las necesidades secundarias y primarias como parte de una E.N., (por ejemplo, los datos de la E.N. pueden venir de verdaderos experimentos, en que las necesidades primarias de grupos equivalentes hayan sido valoradas después de que los grupos hayan recibido diferentes niveles de asistencia en las áreas de las hipotéticas necesidades secundarias). Sin embargo, en la realidad, pocas evaluaciones acceden a datos de este tipo. En la práctica, normalmente, no es posible establecer empíricamente la causa-relación entre las primarias y las necesidades secundarias hipotéticas. Sin embargo, los evaluadores de necesidades pueden consultar la teoría relevante, invocar el sentido común, y examinar cuidadosamente la evidencia disponible para desarrollar interpretaciones y recomendaciones razonables. Las técnicas que

pueden usarse para desarrollar las conclusiones incluyen la revisión de la literatura, experimentos, técnica Delphi, etc.

### 32. Análisis del tratamiento

Hasta aquí hemos manifestado que el análisis de necesidades incluye el análisis de la información básica para ayudar a la audiencia a alcanzar alguna conclusión sobre necesidades no satisfechas, puntos fuertes y objetivos a perseguir. Además, incluye la identificación y valoración de estrategias de solución.

Se ha debatido si este análisis es una parte de la E.N. o no, pero quizá sea poco operativo separar estas dos actividades puesto que la búsqueda de soluciones alternativas es frecuentemente inherente a la valoración de los déficits de resultados. (Kaufman (1973) insiste en no pensar en soluciones hasta que se hayan valorado las necesidades)

En muchos casos, particularmente en aspectos educativos, se refieren a esta etapa como de elección de estrategias entre potencialmente opuestas pero, frecuentemente, no habrá soluciones completas disponibles para que los decisores elijan, mucho menos, un amplio abanico donde hacerlo. Los problemas identificados por la E.N. son complejos e interrelacionados, y sus causas específicas difícilmente pueden ser precisas y comprendidas completamente. En parte, la necesidad existe porque no hay una solución formal o al menos no ha sido aplicada. Por ello, esta etapa puede verse como un proceso creativo de toma de decisión por el cual se investigan estrategias y procedimientos usados en otros casos para similares tipos de problemas adaptándolos a las peculiaridades de la situación actual.

Básicamente, el análisis de tratamientos incluye la identificación y valoración de los mismos. Un procedimiento es buscar en programas relevantes de la literatura

o de otros distritos escolares y caracterizarlos y valorarlos; primero, en relación a cómo han respondido a los objetivos donde se han aplicado y segundo, en términos de cómo podrían encajar con el curriculum existente, si son políticamente viables y asequible su puesta en marcha.

#### - Criterios para clasificar los tratamientos.

Stufflebeam et al. (1985), incluyen los siguientes criterios; viabilidad económica, política y social, legalidad, compatibilidad.

#### - Identificación de tratamientos.

La búsqueda de soluciones ayudará a los decisores a estar atentos a estrategias alternativas relacionadas con las necesidades identificadas. Es importante señalar que el espíritu de esta etapa no es juzgar. Los procedimientos incluidos variarán en campo e intensidad según el nivel de especificidad de la E.N. y de las necesidades identificadas. Hay varios medios para llevar a cabo la búsqueda de soluciones alternativas; consulta de prácticas de investigación, encuestas, visitas, consultas con expertos, reuniones, sesiones de tormenta de ideas, solicitudes de ideas, técnica de equipos de defensa.

#### -Valoración del tratamiento.

En general, la selección de las alternativas bajo consideración, incluye medir cada una de las alternativas mediante los criterios seleccionados. La característica clave de esta etapa y lo que la diferencia de las anteriores es el enjuiciamiento. Aunque la cantidad de información requerida para hacer elecciones acertadas puede variar, se sugiere la consideración de recursos necesarios, precondiciones, actividades, resultados previstos, efectos laterales, efectos de desplazamiento de otras oportunidades. Para llevar a cabo la elección se pueden utilizar; reuniones, jurados, mediciones de expertos,

grupos de decisores.

Se debe anotar, sin embargo, que los análisis de necesidades y de soluciones, dirigen a la adopción de un plan de acción. Se requerirá más trabajo evaluativo para guiar el desarrollo del programa, para medir sus efectos y examinar sus costos. Es preciso no creer que del desarrollo de un plan seleccionado, automáticamente resultará una reducción de las necesidades. Esto es una cuestión a comprobar empíricamente. Si los resultados son negativos, debe volverse a repetir la E.N y buscar una estrategia más eficaz.

Debemos tener presente que el análisis no es una actividad de un sólo momento, sino un proceso continuo e interactivo y las reacciones a un análisis señala el camino de análisis adicionales. Stufflebeam et al.(1985) proponen que el análisis de los datos de la E.N. se centre en las necesidades de los estudiantes, en las deficiencias y puntos fuertes del programa y en estrategias de soluciones. Las E.N. no son procesos de toma de decisión pero proporcionan información relevante para tomarlas, a menudo los que dirigen las E.N. no son las mismas personas que precisan tomar la decisión final. Por eso es importante que los análisis sean claros para maximizar su posible utilización.

#### Técnicas para analizar la información.

Muchas técnicas señaladas en el apartado de recogida de información incluyen el análisis de la misma o pueden utilizarse para hacerlo; Técnica Delphi, Incidentes críticos, etc. Aquí, señalamos las específicamente destinadas al análisis de los datos ya recogidos.

#### Descripción estadística.- (Estadísticas descriptivas)

La técnica usada más frecuentemente para analizar los datos es la estadística descriptiva. Es muy útil en un amplio abanico de estudios de E.N.. En general, suministran un medio eficaz de resumir cantidades amplias de datos, que de otro modo sería difícil de hacer, y proporcionan la base de análisis más sofisticados. (La explicación de estas estadísticas están disponibles en los textos introductorios de la materia)

Estadística muestral.- Permite hacer inferencias acerca de una población de datos provenientes de una muestra de ella. Una amplia variedad de procedimientos están incluidos en esta categoría; análisis de varianza, análisis discriminante, análisis de regresión múltiple, análisis multivariado de varianza, y otros.

A pesar de los procedimientos disponibles por ordenador, la selección del método apropiado y la interpretación de los resultados exigen un alto nivel de experiencia estadística. (Stufflebeam et al, 1985)

#### Equipos de adversarios/defensores.

Es similar a los debates públicos. Los miembros son asignados a cada uno de los grupos. Cada uno hace una presentación de los argumentos a un panel de jueces. Basados en estas presentaciones los jueces ofrecerán sus opiniones o recomendarán emprender una acción.

#### Análisis de contenido.

Es una técnica para el análisis sistemático de documentos escritos, notas de campo, entrevistas registradas, diarios, memorias, planes de centros, etc.

Kerlinger (1973) lo define como un método para analizar y estudiar comunicaciones de manera sistemática, objetiva y cuantitativa que permite medir las variables.

El análisis de contenido es algo más que un método de análisis, es también un método de observación.

Para llevar a cabo el análisis de contenido con un talante científico es necesario que reúna algunas características fundamentales según Pérez Serrano (1984); objetividad, sistematización, cuantificación, contenido manifiesto y capacidad de generalización.

La técnica del análisis de contenido exige llevar a cabo un proceso sistemático que implica los siguientes pasos:

- Objetivo que se pretende conseguir.
- Definición del universo.
- Unidades de análisis.
- Categorización (es la parte más difícil del proceso, pero también la más decisiva y creativa).
- Cuantificación. (Pérez Serrano, 1990)

#### Análisis causal. (Witkin, 1984, p 180)

Una etapa esencial en una completa E.N. es el análisis de las causas; qué factores han impedido que las necesidades se hayan satisfecho, qué factores han perpetuado una situación insatisfactoria. Frecuentemente, lo que aparentan ser necesidades son de hecho síntomas de un problema. El análisis causal descubre los factores que están bajo los síntomas y los muestra a los evaluadores para cerrar las necesidades reales. Es una etapa importante entre el análisis de los datos y la consideración de soluciones alternativas.

De acuerdo con Heise (1975) una relación causal existe cuando la aparición de un suceso es razón suficiente para esperar la de otro, pero sólo si algún operador efectúa la transformación.

Para inferir la existencia de una relación causal debe darse covariación entre las dos variables, una secuencia de tiempo donde las causas preceden al efecto o al menos el efecto no precede a la causa y la eliminación de otros factores causales que puedan producir la relación observada entre los dos (Warwick y Lininger, 1975; Asher, 1976)

Estos criterios, ampliamente concebidos, ayudarán a los analistas a evitar saltar desde los datos a conclusiones poco justificadas acerca de las soluciones.

Witkin (1984) emplea el análisis causal para referirse en sentido general a las técnicas que buscan factores de contribución o condiciones preexistentes que tienen valor explicativo para las necesidades examinadas. (p. 182)

El concepto de análisis causal entra dentro del diseño de planificación de programas sugerido por Schoenberger y Williamson (1977) que anotan que el administrador debe ser capaz y analizar y comprender seis factores; severidad y extensión de los problemas, interrelaciones y conexiones entre problemas de un área y otra, causas subyacentes, barreras a las soluciones, esfuerzos previos y la situación actual, real.

Los problemas y necesidades son complejos, altamente interrelacionados e interdependientes. Cualquier estudio de E.N. tiende a aislar una necesidad o un problema y verlo desde una particular perspectiva. No sólo las soluciones serán inadecuadas a la situación compleja sino que puede hacer que el problema empeore. Witkin (1984, pp 184-185) describe cómo emplear el análisis causal en su modelo MIS.



Tabla. 11.1.- Cuestiones para dirigir el análisis de necesidades y la información de los puntos fuertes.  
(Stufflebeam et al, 1985)

- 1.- ¿Qué resultados educativos se desean?
- 2.- ¿Qué resultados deseados están y no están conseguidos?
- 3.- ¿Qué factores pueden explicar las realizaciones aceptables e inaceptables?
- 4.- ¿Qué se podría hacer para mejorar estos resultados?

1.- ¿Qué resultados educativos se desean?

Tipos de información a analizar: Planificación de trabajos, planes de clases, objetivos, juicios colectivos de niveles deseados de resultados artículos de opinión, leyes, normas, resultados de encuestas y planes educativos individuales.

Propósito del análisis: Identificar y contrastar puntos de vista competitivos de los resultados que son deseables para grupos, subgrupos o individuos.

Presupuestos básicos: Los resultados deseados pueden diferir legítimamente en función de la perspectiva de valor y de las diferencias individuales.

Técnicas relevantes: Análisis de contenido, técnica Delphi, revisión de expertos y audiencias judiciales.

2.- ¿Qué resultados deseados están y no están conseguidos?

Tipos de información a analizar: Notas de test, registros de actividades, características de la población escolar, informes de comités, resultados de encuestas, estadísticas de delitos, juicios de empresarios, y registros académicos.

Propósito del análisis: Determinar, resumir e interpretar información descriptiva y valorativa para contrastar las realizaciones con los propósitos para grupos, subgrupos e individuos.

Presupuestos básicos: Se requerirán habitualmente análisis alternativos para tener en cuenta perspectivas relevantes de valor y diferencias individuales.

Técnicas relevantes: Estadísticas descriptivas, análisis de varianza, análisis a posteriori, revisiones en grupo, análisis referidos a la norma, análisis referidos a objetivos y análisis de escalas de objetivos.

### 3.- ¿Qué factores pueden explicar las realizaciones aceptables e inaceptables?

Tipos de información a analizar: Registros de asistencia, datos socioeconómicos, informes de visitas, datos de test, información acumulativa, informes de observaciones de clase, del tiempo de estudio, del clima del aula y de la teoría educativa.

Propósito del análisis: Formular y determinar hipótesis acerca de qué puntos fuertes y débiles del programa están asociados con los resultados satisfactorios o insatisfactorios.

Presupuestos básicos: Idealmente, deberían desarrollarse las explicaciones causales; en la práctica, sin embargo, la información disponible nos proporcionará sólo interpretaciones razonadas.

Técnicas relevantes: Análisis de función discriminante, revisión en comité, análisis a posteriori, metaanálisis, y análisis "modus operandi".

#### 4.- ¿Qué se podría hacer para mejorar los resultados?.

Tipos de información a analizar: Informes de presupuesto y gasto, artículos de investigación, revisiones de investigación, informes de visitas a otros centros o distritos, informes de consultores, y propuestas de equipos de defensa.

Propósito del análisis: Identificar y determinar propuestas competitivas para dirigir necesidades satisfechas y no satisfechas y suministrar recomendaciones para adquisición y localización de recursos

Presupuestos básicos: Antes de converger en una estrategia de solución, se deben examinar las alternativas posibles por su viabilidad para satisfacer las necesidades de grupos, subgrupos e individuos.

Técnicas relevantes: Equipos, revisiones de adversario/defensor, sociodrama y análisis del costo.

(Stufflebeam et al, 1985, pp 122-123)

### Establecimiento de prioridades.

Es un aspecto señalado por muchos autores en el supuesto de que las necesidades identificadas serán muchas y será preciso priorizarlas en orden a emprender acciones concretas sobre las más críticas. (Cook, 1989)

Zabalza (1987), cita a Wulf y Schave (1984) asegurando que los resultados de la E.N., para ser eficaces, han de concluir con el establecimiento de prioridades.

Para realizarlo, Zabalza (1987) señala los siguientes pasos;

1. Identificar el nivel de discrepancia entre los objetivos y propósitos identificados y la situación real.

A veces, la discrepancia se podrá cuantificar (cuando el análisis de la situación nos ofrece datos numéricos o bien la hemos realizado a través de test, escalas, observaciones u otros datos manipulables estadísticamente) otras veces simplemente se podrá indicar a nivel de informe cualitativo.

2. Priorización de necesidades.

Incluye las siguientes estrategias de priorización;

- ordenamiento de objetivos. La priorización se basa en el ordenamiento de objetivos establecidos en orden a su importancia por un grupo de expertos, etc.

- magnitud de déficit. Según la discrepancia detectada en la relación situación real- situación deseada.

- sistema mixto, que tiene en cuenta los dos aspectos anteriores; la relevancia del objetivo y la discrepancia manifestada.

También incluye, en Zabalza (1988), como criterio de priorización los efectos previsibles de la necesidad u otros criterios acordados por la comunidad educativa.

Klein (1971) sugiere el otorgar un valor numérico al

orden de los objetivos establecidos e indicar la discrepancia también en términos numéricos (a mayor discrepancia, mayor valor numérico). Así, bastaría multiplicar el valor de cada objetivo por la discrepancia existente respecto a él y nos daría su valor ponderal de cara a la prioridad.

Del mismo modo, Wulf y Schave (1984) proponen una matriz 3x3 para interrelacionar las dos variables anteriores (en alto, medio y bajo). Las prioridades se establecen de más a menos de un vértice al opuesto de la matriz. (Zabalza, 1987, p.86)

Otros criterios de priorización son el de Kaufman (1973) ya citado anteriormente, que se basa en la relación existente entre el "costo" que supondría la resolución de la necesidad (costo de tiempo, económico, organizativo) y el costo derivado de no resolverla (los costos anteriores y el costo formativo y social)

El factor costo es enfatizado por Conner et al.(1985), que señalan que tanto las personas como las organizaciones tienen muchas necesidades pero limitados su tiempo y recursos. Por ello, se necesita clasificar las necesidades en las esenciales y las deseables.

También Burton y Merrill (1977) indican posibles criterios a tener en cuenta en la determinación de las prioridades;

- El tiempo que la necesidad ha persistido.
- La proporción de alumnos que poseen la necesidad.
- El tiempo requerido para su resolución.
- La utilidad de su satisfacción (cit. en Zabalza, p.88)

Lund y McGechaen (1981), ofrecen estos otros criterios para marcar prioridades;

- Si el grupo objetivo ha reconocido la necesidad.

- Cuánta gente está afectada.
- Cuales podrian ser las consecuencias si esta necesidad no se cubre.
- Si la necesidad se puede satisfacer por una actividad educativa.
- Qué procedimientos están disponibles para influir en el cambio necesario.
- Si se puede contar con otras instituciones.
- Si es una necesidad crítica que debe satisfacerse porque condiciona a otras.
- Qué recursos, dinero, personal son adecuados para satisfacer estas necesidades (Cit. en Witkin, 1984 p.230)

Una vez que se han determinado las necesidades deben ser ordenadas y seleccionadas de acuerdo con un conjunto de criterios. Es importante establecer prioridades en la lista de necesidades porque, primero, parece que nunca hay recursos y tiempo suficientes para cumplir con todas las necesidades identificadas y segundo, no todas son igual de criticas, unas son más urgentes que otras. Se tomarán decisiones de tres puntos importantes;

1. ¿Cuál será el criterio para jerarquizar las necesidades?
2. ¿Quién establecerá la prioridad de las necesidades?
3. ¿Cómo llegar a un consenso acerca del estado crítico de una necesidad?

Los autores difieren en el establecimiento de esos criterios; Kaufman (1973) sostiene que el criterio sea el "costo", Sweigert (1969) prefiere considerar el estado crítico de una necesidad como relacionada con;

1. La magnitud del desacuerdo entre los implicados (educadores, estudiantes, grupos sociales) en la percepción de esa necesidad.

2. El número de estudiantes directamente afectados por una necesidad.

3. La importancia dada a los objetivos por los grupos implicados.

4. La importancia para la sociedad.

Los tres primeros datos se obtendrán por análisis de los datos y el cuarto a través de un panel de expertos.

Eastmond (1971), señala que el estado crítico de una necesidad se demuestra por medio de un índice de importancia. Este índice proviene de valores establecidos o por razones lógicas o estratégicas.

En cualquier caso, el punto importante es tener algún índice de relevancia de cada necesidad y un proceso sistemático para llegar a él. (Da Costa, 1976, p 371)

El criterio para estimar la criticalidad de cada discrepancia se establece en Kaufman y Stone (1982) en los siguientes términos;

. ¿Cuánto costará satisfacer la necesidad?

. ¿Cuánto costará ignorarla?

"Costo" se usa aquí como relativo no sólo al dinero necesario en el momento sino en términos de futuros desembolsos, recursos y otros más intangibles como imagen, bienestar social, oportunidades perdidas, etc.

En otras palabras, ¿cuáles son las consecuencias sociales y económicas de ignorar las necesidades educativas y sociales?

El contestar a estas preguntas puede ayudar a priorizar las necesidades. En este análisis se incluirá representación de todos los grupos buscando el consenso en la ordenación.

Los desacuerdos más frecuentes, dice Kaufman (1982), están causados al no ver los problemas o necesidades en términos de resultados o fines.

Las prioridades son las necesidades que se determinan como la base para la acción inmediata. La manera en que se establecen las prioridades es crucial para una eficaz planificación.

El establecimiento de prioridades no debe ser interpretado necesariamente como lo mejor para el mayor número de gente. Por ejemplo, una necesidad para minorías o estudiantes discapacitados puede tener una prioridad mayor que una relativa a una porción amplia del cuerpo estudiantil. (Steller, 1983)

Witkin (1984) también afirma que ninguna E.N. está completa hasta que se usan los datos para tomar decisiones acerca de las prioridades para planificación. Marcar estas prioridades es uno de los procedimientos más espinosos en la E.N. Los métodos más válidos son los que más tiempo consumen y a menudo los menos aceptados por los participantes. Los procedimientos y criterios para establecer las prioridades deben diseñarse desde el comienzo de la E.N.

Los métodos para marcar prioridades son a la vez cuantitativos y cualitativos. Los evaluadores o analistas pueden aplicar fórmulas a los datos pero las estadísticas solas no son suficientes. Establecer prioridades entraña considerar los datos sobre las necesidades y sus implicaciones en el contexto e integrar todos los factores en un procedimiento sistemático.

El establecimiento de prioridades incluye una combinación de datos de necesidades con otros factores y con los valores y juicios de los decisores. Las prioridades deben establecerse en un análisis cuidadoso y la interpretación de todos los datos y sus implicaciones. (Witkin, 1984 p 229)



Los costos sociales, tanto de satisfacer la necesidad o de ignorarla, son difíciles de determinar y son tratados pocas veces en E.N. Es un área en que alguno de los instrumentos de predicción señalados anteriormente pueden resultar útiles.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ASHER, H.B. (1976). Causal Modeling. Beverly Hills, Calif.: Sage.

BURTON, J.K. y MERRILL, P.F. (1977). Needs Assessment: Goals, needs, and priorities. En L.T. Briggs (Ed.) Instructional design: Principles and applications. Englewood Cliffs, NY: Educational Technology.

CONNER, R.F.; JACOBI, M.; ALTMAN, D. y ASLANIAN, C.B. (1985). Measuring Needs and Demands in Evaluation Research. Evaluation Review, 9, 6.

COOK, D.W. (1989). Systematic Need Assessment: A Primer. Journal of Counseling and Development, 67, 8, 62-64.

DA COSTA DE SOUTHWARD, M. (1976). Componentes de un análisis de necesidades. Revista de Tecnología Educativa, 2, 3, 359-374.

EATSMOND, J.N. (1971). Needs Assessment. A manual of procedures for educators. Salt Lake City: Worldwide Education and Research Institute.

GONZALEZ, R. y LATORRE, A. (1987). El maestro investigador. La investigación en el aula. Barcelona: Grao.

HEISE, D.R. (1975). Causal Analysis. New York: Wiley.

KAUFMAN, R. (1973). Planificación de sistemas educativos. México: Trillas. (Edición original inglesa de 1972)

KAUFMAN, R. (1982). 3. Ed. Identifying and Solving problems: A System Approach. San Diego, Calif.: University Associates.

KERLINGER, F.N. (1973). Foundations of Behavioral Research. New York: Holt Rinehart.

KLEIN, S.P. (1971). Choosing Needs for Needs Assessment. En Procedures for Needs Assessment Education: A Symposium. Los Angeles: Center for Study of Evaluation Report.

LOPEZ BARAJAS, E. (1988). Fundamentos de metodología científica. Madrid: Uned.

LUND, B. y MCGECHAEN, S. (1981). CE Programmer's Manual. Victoria, B.C.: Continuing Education Division.

PEREZ SERRANO, G. (1984). El análisis de contenido de la prensa. Madrid: UNED.

PEREZ SERRANO, M.G. (1990). Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Madrid: Dykinson.

SCHOENBERGER, F. y WILLIANSON, J. (1977). Deciding on Priorities and Specific Programs. En W.F. Anderson et al. (Eds.) Managing Human Services. Washington, D.C.: International City Management Association.

STELLER, A.W. (1983). Curriculum Planning. En F.W. ENGLISH (Ed). Fundamental Curriculum Decisions. Association for Supervision and Curriculum Development.

STUFFLEBEAM, D.L.; FOLEY, W.J.; GEPHART, W.J.; GUBA, E.G.; HAMMOND, R.L.; MERRIMAN, H.O. y PROVUS, M.M. (1971). Educational Evaluation and Decision Making. Itasca, Illinois: Peacock.

STUFFLEBEAM, D.L.; MCCORMICK, C.H.; BRINKERHOFF, R.O.; NELSON, CH. O. (1985). Conducting Educational Needs Assessments. Boston: Kluwer Nijhoff.

SWEIGERT, R.L. (1969). The first step in educational problem solving: A systematic assessment of students benefits. California: State Department of Education.

WARWICK, D.P. Y LININGER, C.A. (1975). The Sample Survey: Theory and Practice. New York: McGraw Hill.

WITKIN, B.R. (1984). Assessing Needs in Educational and Social Programs. San Francisco: Jossey Bass.

WULF, K. y SHAVE, B. (1984). Curriculum Design. A Handbook for educators. Los Angeles: Scott, Foresman.

ZABALZA BERAZA, M.A. (1987). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.

ZABALZA BERAZA, M.A. (1988). Diseño curricular y calidad de la educación. En La calidad de los centros educativos. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía. Alicante.

12. LA COMUNICACION Y UTILIZACION DE LOS  
RESULTADOS DE LA EVALUACION

## LA COMUNICACION Y UTILIZACION DE LOS RESULTADOS DE LA EVALUACION DE NECESIDADES.

Una de las etapas más importantes en la conducción de estudios de evaluación, es el proceso de información. El cumplimiento de sus propósitos depende en gran medida de la naturaleza y calidad del proceso de información. La comunicación adecuada y apropiada de los hallazgos y recomendaciones a los grupos e individuos relevantes determinará la efectividad del proceso de toma de decisiones. Hay que tener presente que esta comunicación debe atenderse durante todo el proceso de la evaluación, no sólo en la preparación de un informe final.

El evaluador necesita determinar los elementos de comunicación necesarios, quién necesita ser informado acerca de qué, quién necesita ser incluido, en qué puntos y cómo. (Passow, 1987)

Para Witkin (1984) las estrategias de comunicación deben considerarse durante cuatro fases de la E.N., en la preparación, en la recogida de datos, en la difusión de la información de los resultados y en la utilización de los resultados en la acción de planificación.

El propósito de la comunicación en la fase de preparación es doble: asegurar el mejor plan posible y comunicarlo a los que necesitan la información. Esto requiere un equilibrio entre la preparación por expertos y la participación de otros grupos. El principal medio de comunicación es el proceso de pequeño grupo informal.

Las estrategias de comunicación van dirigidas directamente a obtener compromiso y cooperación en todos los niveles de la organización, persuadiendo acerca del valor del trabajo.

La forma estándar de recoger y comunicar los resultados de una E.N. es un informe escrito que normalmente contiene material narrativo y tabular, mostrando los

resultados de encuestas, test y otros procedimientos de recogida de datos.

La distribución de los informes dependen de la naturaleza de la operación. Pueden ser complementados por presentaciones orales.

La comunicación adecuada de los resultados de la E.N. facilitará su subsiguiente utilización. Ya se ha mencionado que el estilo de la información es un importante factor de utilización de proyectos específicos.

Es evidente, dice Escudero Escorza (1980), la necesidad de diseminar adecuadamente los informes de la evaluación educativa a todos los estamentos sociales implicados e interesados. Esta información debe ser objetiva, comprensible y centrada en aquellos puntos que sean más relevantes para cada audiencia.

La comunicación, desde luego, no debe considerarse en la única dirección del evaluador a los clientes; sin las dos vías, la información de los resultados estará probablemente limitada. Información suficiente es la que reduce la ansiedad de los incluidos, asegura la necesaria cooperación en la recogida de los datos sin desviaciones y asegura y confía en los hallazgos y recomendaciones. La información adecuada es esencial para construir una relación fuerte entre los participantes en el programa y los evaluadores sobre todos los aspectos del proceso de evaluación que pueden ser facilitados. Tomando el concepto de Scriven de evaluación formativa y sumativa como guía, la información puede relacionarse en el proceso (formativa) y en la comunicación final (sumativa).

Las sesiones informales han mostrado ser muy valiosas para establecer relaciones y ayudar a los evaluadores a comprender los datos que deben recoger. Son una parte importante del proceso informal de información.

Si el principal propósito de la evaluación es ayudar

a tomar decisiones basadas en la mejor información, la comunicación/información es una parte integral del proceso de evaluación. Un evaluador necesita discernir cuáles son las necesidades de información de las diferentes audiencias que están incluidas y usar diferentes medios de comunicación con ellas. El informe del proceso será bastante diferente del informe sumativo o final.

### El informe de evaluación. Características.

Passow (1987) diferencia los siguientes tipos de informe;

El informe del progreso, incluye normalmente un resumen de actividades sobre un periodo de tiempo, una previsión de futuras actividades, una fijación de los problemas encontrados y resueltos y puede incluir una breve reseña de los hallazgos preliminares. Los informes del progreso se utilizan para informar a los incluidos en el programa de cómo se está procediendo en la evaluación, para proporcionar comprobaciones de la precisión de los datos que se están recogiendo y de su interpretación, y un indicador de las necesidades de información adicionales y de cómo pueden recogerse. Los hallazgos intermedios pueden ser usados a veces por los decisores para iniciar cambios en los programas, como parte del proceso de evaluación formativa.

El informe final incluye los resultados del estudio, las conclusiones que se extraen de los resultados sobre el programa, y las recomendaciones futuras. El informe final puede incluir un resumen ejecutivo y un informe técnico, o pueden ser documentos separados. El resumen ejecutivo es normalmente corto, un documento conciso que resume los principales hallazgos, las conclusiones y recomendaciones principales. El resumen ejecutivo está escrito en términos no técnicos para su amplia difusión

entre personas que necesitan estar informadas pero quieren sólo la esencia de los resultados y recomendaciones, no los detalles en que las conclusiones se han basado. El informe técnico puede hacerse como un informe separado y como un apéndice en el informe final. Contiene las tablas, los análisis estadísticos y los instrumentos de recogida de datos y procedimientos. Como el nombre implica, este informe discute aspectos técnicos y problemas que se han encontrado durante la evaluación.

El informe completo de evaluación o informe final es el documento que proporciona más detalles respecto a los hallazgos, conclusiones y recomendaciones para acciones futuras sin suministrar las tablas y análisis estadísticos o discusiones acerca de los problemas encontrados. El informe completo final incluye descripciones del programa y su desarrollo, los procedimientos y procesos de evaluación, los temas y aspectos identificados y estudiados, los hallazgos, las conclusiones y las recomendaciones. Deberá contener suficiente información para responder a los temas y aspectos de las audiencias y para apoyar los juicios en que se basan las recomendaciones hechas.

Wolf (1984) distingue entre juicios acerca del mérito de un curso, programa o currículum y juicios acerca de acciones futuras. Ambos tipos de juicios deben estar incluidos en el informe final.

Finalmente, hay otro tipo de informe, el preparado para los medios de comunicación. Es mejor preparar un documento público que resuma correctamente los resultados, conclusiones y recomendaciones, de forma breve y precisa, para uso de los periodistas.

El periodo de vida de un informe varía con la naturaleza del programa estudiado. Comienza a ser obsoleto dependiendo de las recomendaciones que se hayan puesto en marcha, cómo han afectado las condiciones de cambio el programa, si cambian los valores de las audiencias, etc. Los informes de evaluación tienen un tiempo limitado de



vigencia y éste es un aspecto que debe ser conocido por los que preparan los informes y por los que los usan.

Pérez Serrano (1990) dice que los resultados deberán presentarse de manera asequible a todos, a ser posible con ilustraciones gráficas de manera que los datos se capten con más facilidad.

Municio (1990), sintetiza así las características que debe poseer el informe final; la introducción debe explicar el proceso seguido, indicando la metodología empleada y ofreciendo los datos de fechas, personas incluidas en el análisis, instrumentos utilizados, etc. La descripción debe ser breve y concisa pero tiene que permitir descubrir en ella, exactitud y tratamiento técnico correcto, sin que quepa duda de subjetividad o actuación parcial.

El informe final debe estar escrito pensando en las audiencias a que va dirigido. El estilo, el vocabulario y su estructura deben estar cuidadosamente dirigidos al lector. El primer objetivo de un informe es que sea leído y esto no se logra, a veces, si es excesivamente largo o está redactado en prosa farragosa.

El segundo objetivo es que la persona o personas clientes identifiquen su petición con los resultados y vean la conexión con los fines establecidos.

El tercer objetivo es conseguir que se puedan poner en marcha un conjunto de acciones emanadas del análisis efectuado.

Municio (1990) hace hincapié en la necesidad de establecer una diferenciación de resultados entre;

1. Problemas identificados
2. Aspectos obvios.
3. Opiniones
4. Revelaciones
5. Problemas sistémicos.

A continuación incluimos las conclusiones del grupo de trabajo 4 del II Simposium de Inspección (1990) referidas al informe de la evaluación:

En el contexto de los países representados, el informe sobre los resultados de la evaluación constituye la consecuencia inmediata de la misma. Por otra parte, existe una total coincidencia en la preocupación por la eficacia que dichos informes pueden producir en la mejora de la calidad de la educación y, concretamente, en el impacto o efectos del informe sobre los centros educativos y organismos afectados. Se propone;

"El informe es la síntesis o resultado final de la evaluación. En él se deben reflejar, junto con las necesarias referencias al contexto, la descripción de la situación en sus aspectos más relevantes, el análisis de las circunstancias que ayuden a explicarla y, a ser posible, de las causas que la originan, así como una propuesta de las modificaciones que se deban introducir. Dicha propuesta se formulará en términos positivos y habrá de estar convenientemente fundamentada."

"La comunidad educativa afectada es la destinataria natural del informe de evaluación. Por tanto, ningún órgano podrá impedir su conocimiento por parte de los diferentes sectores que lo componen." (p. 32)

Cooley y Bickel (1988) incluyen la descripción del proceso seguido en una E.N., como ejemplo de las estrategias que se deben llevar a cabo para la correcta comunicación de los resultados;

Los resultados de la E.N. se presentaron a múltiples audiencias, con informes específicos para cada grupo. Los informes escritos fueron del estilo ejecutivo y en un documento general se encontraban disponibles más detalles. Se preparó un informe resumen, con los principales hallazgos, para su distribución general en el distrito y entre

el público. Finalmente, se proporcionaron todos los informes completos al distrito y a las facultades. Otro aspecto importante fue la consideración de la accesibilidad para el reúse de los datos si la ocasión lo demandase.

También señalan la importancia de un estilo interactivo de comunicación (verbal y escrito), que comience pronto en el proceso de investigación para ayudar a la calidad de los resultados y a su uso. Enfatizan, al igual que la mayoría de autores, la importancia de adaptar los productos de la diseminación a las audiencias concretas.

La comunicación entre los decisores y los investigadores es muy importante, dice McKillip (1987), en cada fase del análisis de necesidades pero es aún más importante en el momento de la comunicación de los resultados porque determinará cómo afectará este análisis a las decisiones.

Las audiencias de la E.N. al igual que las de otras investigaciones aplicadas rechazan los manuscritos técnicos u orientados profesionalmente. La información técnica es aconsejable que vaya recogida en apéndices o informes separados.

McKillip (1987) incluye estas cuatro secciones en la organización del informe;

- . resumen ejecutivo.
- . marco y métodos usados.
- . resultados del estudio.
- . implicaciones.

Los informes de investigación aplicada empiezan con un resumen ejecutivo. Un buen resumen puede estimular el interés de los lectores potenciales. Stalford (1985) hace estas sugerencias para los resúmenes;

- 1) cortos. 1-4 páginas.
- 2) lenguaje normal, sin jerga técnica.
- 3) Simplificar los hallazgos. Presentar los puntos

principales.

4) Incluir juicios cualitativos e implicaciones.

En resumen, las características más señaladas por los autores como criterios para preparar los informes de evaluación coinciden en que éstos sean claros, concisos y asequibles, que estén adaptados a las audiencias a que se dirigen, la posibilidad de preparar informes diferentes para diversos usos; técnicos, divulgativos, etc. La conveniencia de separar la información técnica de los resultados más relevantes del estudio. Y, como factor importante de utilización, buscar la amplia difusión del informe, que llegue a todas las personas implicadas o interesadas en el estudio.

Hopkins (1989), afirma; la calidad de los informes depende de la claridad de las cuestiones de evaluación, de la claridad de las conclusiones basadas en criterios explícitos y vinculadas a recomendaciones concretas. Cuanto más concisas y claras sean, más fácilmente se leerán e influirán en la toma de decisiones.

Hendricks (1982) señala la importancia de las presentaciones orales que tienen la ventaja de que combinan contacto personal con el cambio de información.

Municio (1990) ofrece estas sugerencias para la organización de las reuniones de comunicación:

- No entrar en discusiones ni ser insistentes. Considerar las objeciones, comprobar que se ha entendido el problema, diferenciar las prioridades que se señalan y permanecer relajados cualquiera que sea el ataque.

- Negociar, no tratar de demostrar que se sabe mucho. Aceptar que el interlocutor puede tener unas informaciones que no hemos descubierto.

- Demostrar que se es un experto en comunicación. Saber exponer y escuchar, interactuar, compartir creencias, ... (Pág 15)

### La utilización de los resultados de la E.N.

Una E.N. no está completa hasta que se trasladan las prioridades identificadas en acciones específicas, como en un programa mejorado o en una oferta de servicios. Hay poca evidencia, dice Witkin (1984) del grado en que los datos de la E.N. afectan realmente a la planificación de programas.

Kimmel (1977), cuya crítica se ha centrado principalmente en programas financiados por servicios sociales y de salud ha encontrado pocos signos de utilización y escasa documentación del uso del más de un millar de E.N. dirigidas hasta esa fecha. La situación es análoga en la evaluación de programas. En una revisión de la bibliografía, Thompson (1981) encuentra un fracaso de evaluación que afecta significativamente a la toma de decisiones y una frustración extendida respecto al uso de los informes de investigación por los administradores escolares.

Rich (1981) identifica los seis factores más importantes que afectan al uso de los resultados de la investigación de las ciencias sociales y que son también aplicables a la E.N.:

1. La información apoya la posición hacia la que el decisor está predispuesto.
2. La información proviene directamente al decisor de una ayuda personal de confianza.
3. La información está dispuesta en el momento en que el asunto es de interés.
4. La objetividad del evaluador es incuestionable.
5. La información está escrita de manera comprensible.
6. La información no afecta al presupuesto o distribución del personal de la institución.

Un factor clave en la utilización es el grado de compromiso en la E.N. por la cúspide oficial de la institución. Robins (1982) encuentra, sin embargo, que el

compromiso solo, no es suficiente para asegurar la utilización. Las evaluaciones hechas desde dentro, fueron percibidas como más útiles que las realizadas por agentes externos, y las que producen resultados sorprendentes tienen más altos índices de utilización que las que no.

Alkin (1982) afirma que en el nivel de reconocimiento del problema, los datos de evaluación juegan un prominente papel en identificar una situación que requiere atención y que su uso es mayor cuando los administradores y profesores están incluidos en el proceso de toma de decisiones.

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1988) señala una norma para el impacto de la evaluación que es especialmente interesante en la E.N.; "las evaluaciones deben ser planeadas y dirigidas de forma que se anime a seguirlas por miembros de la audiencia." La guía del J.C. para cumplir esta norma incluye; demostración a las audiencias clave al comienzo de la evaluación de por qué pueden serles útiles los resultados, incluyendo representación de las audiencias en la planificación y desarrollo de los procedimientos de la evaluación, informándoles de los resultados usando comunicación oral y escrita y ayudando a la audiencia a interpretar y aplicar los hallazgos después del informe final.

Witkin (1984) ha realizado el seguimiento de una selección de proyectos de E.N. que tuvieron lugar durante la década de los setenta, representativos de un amplio marco de contextos y metodologías. Aunque encontró ejemplos de utilización exitosa, muchas organizaciones hicieron poco uso de los datos, las razones ofrecidas fueron;

- Al proyecto le faltó apoyo administrativo, frecuentemente por la llegada de un nuevo director que tenía otras prioridades.
- El director del proyecto se fue y nadie continuó manteniéndolo.
- Durante el desarrollo del proyecto, no se hicieron planes para utilización de los resultados.

- La E.N. no se vio nunca como una parte integral de la función de toma de decisión.

- La evaluación se hizo principalmente por razones de relaciones públicas; las prioridades reales fueron marcadas por criterios políticos.

- A veces, valoraciones hechas a nivel de distrito escolar con buenos planes de puesta en marcha se frustraron a nivel escolar a causa de pocas dotes de mando del director o mala comunicación entre éste y los profesores.

- Cuando el estudio se hizo por un consultante externo o cuando el director del proyecto y el personal fueron encargados del propósito sin ser parte del sistema escolar, los informes se esfumaron con ellos.

- Se puso demasiado esfuerzo en la E.N. en un periodo tan largo que no quedó energía o motivación para poner en marcha las recomendaciones. O fue el proyecto tan largo y costoso, que el informe final no se completó y difundió. O la gente se cansó de reuniones y discusiones.

Los gerentes señalan que si tuvieran que hacerlo de nuevo centrarían la evaluación en una o dos áreas manejables más que tratar todo el amplio espectro de necesidades (Es decir falta de centrar el estudio)

- Cambios administrativos que impidieron la llegada de dinero para la puesta en marcha.

La variable más crucial, es la continuidad de administradores e investigadores en el sistema que proporcione apoyo para el estudio original y que continúan usando los datos en la planificación y desarrollo del programa. Sin esta continuidad no hay memoria organizacional. De hecho se requirió trabajo de detective para encontrar los informes de E.N. cuando el director del proyecto y los administradores clave no estaban. (p.291)

Este estudio informal, dice Witkin (1984), corrobora

factores frecuentemente mencionados por otros observadores; como organización del personal, factores políticos y coste de puesta en marcha.

Revisando la literatura de E.N., Rossing (1982) identifica cinco factores para explicar el limitado uso de los datos de la E.N. en la toma de decisiones; la naturaleza difusa, interrelacionada y dinámica de las necesidades; la falta de soluciones efectivas para satisfacerlas; la naturaleza política del proceso de toma de decisiones; la naturaleza de la participación y compromiso de los que identifican necesidades y marcan prioridades; y el fracaso en tener en cuenta elementos como costos y personal que afecta a la traslación de necesidades en programas.

Otro obstáculo, éste de tipo organizacional, es el relativo al concepto de dos mundos, el del investigador y el aplicador, con numerosas barreras a la transferencia del conocimiento y poca facilitación de relaciones (Rothman, 1980).

La ansiedad y el estrés son factores que inhiben el uso de datos de E.N. en las clases. La necesidad de incentivar el cambio de conducta del profesor (a través del uso de datos de la E.N.) debe ser equilibrada contra el peligro de engendrar un nivel de ansiedad que interfiera el trabajo productivo. (Witkin, 1984 p.293)

### Factores que facilitan la utilización.

Hay menos información de los factores que facilitan la utilización de los resultados de E.N. que de sus obstáculos. Basándose en su revisión de E.N., Rossing (1982) hace las siguientes recomendaciones;

- . Tomar conciencia del mundo real, del proceso de toma de decisiones y de los aspectos políticos de desarrollo de un programa.



- . Ser claro acerca de los propósitos de la evaluación.
- . Ser más críticos con los procesos y métodos de la E.N.
- . Incluir la información necesaria para la toma de decisiones como análisis de interrelaciones y causas.
- . Reforzar la conexión entre la E.N. y evaluación del programa.
- . Incluir clientela clave y otros participantes en la E.N.
- . Identificar los requerimientos para una E.N. sistemática y ser más cautelosos a la hora de hacer E.N. que empleen recursos significativos. (p. 24)

Un factor frecuentemente mencionado como un obstáculo al desarrollo de las recomendaciones, es el costo de las soluciones, particularmente para organizaciones sin lucro, con presupuestos exigüos.

Influye en la utilización de los resultados el papel de persuasión del evaluador, con importantes dimensiones que son los niveles de autoestima del evaluador y clientes, conocimiento de los valores y creencias de éstos, normas de grupo y conocimiento de los elementos de grupo dinámicos que abogan por utilizar los datos.

La discusión de modelos de utilización y de los factores que facilitan o inhiben el uso de los resultados de la E.N. apunta una conclusión; (Witkin, 1984 p.299); la utilización es una responsabilidad de la administración. La E.N. necesita desarrollarse como parte integral de un proceso sistemático y cíclico de planificación, puesta en marcha y evaluación. La utilización de resultados no puede ser considerada independientemente de la estructura y gobierno de la organización que dirige la evaluación de necesidades.

Alkin y Stecher (1983) señalan la importancia de implicación local y familiarización con el proceso de la evaluación. Si los datos son más familiares tienen mayor credibilidad en el ambiente escolar que si son comunicados desde el exterior. Además, el personal tiene compromiso en la información porque han estado incluidos activamente en su recogida.

En su investigación sugieren también que ciertas funciones evaluativas tienen más éxito desarrolladas por comités locales que otras. La distinción puede hacerse entre si la información que se recoge sirve funciones de informe externo o si la información puede llenar una necesidad local. La E.N. se ha mostrado que puede informar las decisiones locales de la manera más útil y se acepta en el grado en que así lo hace. (Alkin y Stecher p. 30). (Ver criterios de utilidad de la evaluación, pág. 41)

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ALKIN M.C. (1982). Patterns of Evaluation Use in Schools. Evaluation Comment, 6, 3, 9-10.
- ALKIN, M.C. y STECHER, B. (1983). Evaluation in Context: Information Use in Elementary School Decision Making. Studies in Educational Evaluation, 9, 23-32.
- COOLEY, W. y BICKEL, W. (1988). 2nd ed. Decision- Oriented Educational Research. Boston: Kluwer- Nijhoff publishing.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (1980). ¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?. Zaragoza: ICE
- HENDRICKS, M. (1982). Oral policy briefings. En N.L.Smith (Ed). Communication strategies in evaluation. Newbury Park, Ca: Sage.
- HOPKINS, D. (1989). Evaluation for School Development. London: Open University.
- JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1988). Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo. México: Trillas. (Edición original inglesa en 1981)
- KIMMEL, W. (1977). Needs assessment: A critical perspective. Washington, D.C.: Department of Health, Education and Welfare. Office of Program Systems.
- MCKILLIP, J. (1987). Needs Analysis, Tools for the Human Services and Education. Newbury Park: Sage.
- MUNICIO FERNANDEZ, P. (1990). El informe final del diagnóstico. Apuntes de educación, 38, julio-sep.
- PASSOW, A.H. (1987). Reporting the Results of Evaluation Studies. En Wolf (Ed). International Journal of Educational Research. vol 11, 1, 115-123.
- PEREZ SERRANO, M.G. (1990). Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Madrid: Dykinson.
- RICH, R.F. (1981). Social Science Information and Public Policy Making. San Francisco: Jossey Bass.
- ROBINS, B.J. (1982). Local Response to Plannings Mandates: The Prevalence and Utilization of Needs Assessment by Human Service Agencies. Evaluation and Program Planning, 5, 199-208.

ROSSING, B.E. (1982). The Gap Between Need Assessment and Program Implementation. Baltimore: Paper presented at annual meeting of EN/ERS.

ROTHMAN, J. (1980). Using Research in Organizations: A Guide to Successful Application. Beverly Hills, Calif.: Sage

STALFORD, C.B. (1985). Reflections on writing a clear executive summary. Evaluation News, 6, 10-16.

THOMPSON, B. (1981). Communication Theory as a Framework for Evaluation Use Research: Evaluation as Persuasion. Austin, Texas: Paper presented at annual meeting de ERS.

USITE (1990). Conclusiones del II Simposium Europeo de Inspección Educativa. Conselleria de Cultura. Gobierno Balear.

WITKIN, B.R. (1984). Assessing Needs in Educational and Social Programs. San Francisco: Jossey Bass.

WOLF, R.M. (1984). 2nd ed. Evaluation in education: Foundations of competency assessment and program review. New York: Praeger Publishers.

13. EVALUACION DEL PROCESO DE ANALISIS DE  
NECESIDADES

## EVALUACION DEL PROCESO DE ANALISIS DE NECESIDADES.

Aunque muchos autores establecen las diferencias o semejanzas que advierten entre la evaluación de programas y la E.N. (ver pág 145), son muy pocos los que se refieren al lugar de la evaluación en el proceso de E.N., es decir a la necesidad de evaluar este proceso evaluativo (metaevaluación). Algunos autores (Coffing 1977; Harless, 1975) hacen referencia en sus modelos de E.N. a la importancia de las tareas evaluativas en momentos concretos del proceso; al elegir entre alternativas, o en la medición de resultados.

También Kaufman (1973); Kaufman y Thomas (1980); Kaufman y Stone (1983) se refiere a la evaluación como la etapa final de un ciclo completo de E.N., planificación y desarrollo. Adopta la terminología de Scriven (1972; 1973) para diferenciar la evaluación formativa, la sumativa, y la libre de objetivos.

La evaluación formativa consiste en la determinación del progreso a lo largo del desarrollo del programa. Debemos comparar nuestro progreso con los criterios especificados, para continuar o rectificar lo que se requiera. (Es la sexta etapa de su modelo de resolución de problemas)

La evaluación sumativa tiene lugar al final del proceso y sirve como base para determinar el mérito de programas y procedimientos. Concluye atestiguando si se han alcanzado los objetivos intentados.

La evaluación libre de objetivos consiste en observar los resultados finales de un estudio sin la referencia a la estructura de los objetivos preconcebidos ni de los planes y procedimientos. Juzga lo que se ha conseguido incidentalmente. Cualquier intervención produce resultados que no fueron considerados, que no formaban parte de un plan, y que pueden ser positivos o negativos.

El ciclo a través de; E.N., planificación, desarrollo,

evaluación y revisión debería ser continuo; de los datos de la evaluación derivaría un nuevo plan y la base para una nueva E.N. (Kaufman y Stone, 1983)

Pero es Stufflebeam (1985), el autor que señala en su proceso de E.N. una etapa específica para la evaluación, con gran trascendencia para las otras etapas.

En E.N. pueden hacerse muchas cosas incorrectamente y debido a ello, a menudo se ven obstaculizadas por problemas de sesgos, errores técnicos, dificultades administrativas o uso inapropiado. Tales obstáculos pueden ser paliados por una evaluación eficaz del plan, dirigiendo el proceso, interpretando los resultados y promoviendo usos apropiados de los informes. En general, las evaluaciones de E.N., son útiles a la vez, para guiar y mejorar los estudios y para informar públicamente de sus puntos fuertes y sus debilidades.

La necesidad de evaluar una E.N. (metaevaluación) se deriva de que suministra las bases para tomar decisiones acerca de las personas que recibirán determinados servicios y que, desde luego, consume recursos valiosos. Es importante, por lo tanto, asegurar que proporcione información válida y útil, que el proceso se desarrolle eficientemente y que los resultados se utilicen correctamente. El medio para asegurarlo es evaluar el plan, el proceso y los informes, periódicamente.

Antes de comenzar una E.N., debería examinarse su plan cuidadosamente. Esto incluye evaluar la fase de preparación y sus productos resultantes, (diseño, contrato). También interesa valorar el grado en que han sido incluidos los grupos apropiados; si presenta una dirección clara y procedimientos específicos, si la planificación se ha hecho de manera comprehensiva y exhaustiva. La evaluación de esta fase ayudará al evaluador a confirmar si la evaluación debe hacerse y a reforzar el plan.

Una forma posible de realizar esta primera evaluación



es desarrollando una entrevista de grupo estructurado con el evaluador, clientes y representaciones de todas las audiencias, siguiendo un listado o serie de normas para asegurar que se tratan todos los problemas relevantes, y que concluirá con un informe que recoja las críticas al plan y las recomendaciones para mejorarlo.

#### Evaluación formativa del proceso de E.N.

Deben hacerse comprobaciones periódicas de cómo se está desarrollando la E.N. ¿Se está siguiendo el trabajo según lo planificado? ¿Están siendo invertidos recursos suficientes? ¿Se está recibiendo el apoyo previsto por parte de las autoridades? ¿Han surgido problemas? ¿Es necesario algún apoyo/ayuda al equipo de evaluación?. De nuevo, las series de normas pueden ofrecer una guía de las cuestiones apropiadas. Los resultados de estos análisis intermedios deben ser tenidos en cuenta para incorporar las recomendaciones al proceso.

#### Evaluación sumativa de la E.N.

La evaluación sumativa contestará a las preguntas de si la E.N. ha sido valiosa. En términos del J.C. si ha sido útil, práctica, correcta y válida. Además, debe analizar si los resultados fueron utilizados y si lo fueron apropiadamente. Si la información era válida pero no se usó, cuál fue la causa. Obviamente, una valoración sumativa de una E.N., necesita concentrarse en determinar la calidad e impacto de los informes finales; pero necesita también examinar la calidad de los datos recogidos y del proceso de recogida. Por lo tanto, la evaluación final de una E.N. debería integrar sus resultados con los producidos en anteriores valoraciones del plan y proceso de la E.N.

Un aspecto final se relaciona con la amplitud del estudio necesario para evaluar una E.N. Este, puede variar con el costo, importancia y magnitud de la E.N. Puede

hacerse por el evaluador de necesidades, usando periódicamente una lista para estimar el grado en que se han cumplido las normas. O puede hacerse por un grupo de expertos usando amplia recogida de información y de los procedimientos de análisis.

El desarrollo efectivo de una E.N. requiere un proceso apropiado de evaluación. Las normas de evaluación pueden usarse para determinar los intereses y criterios, para guiar la evaluación de una E.N. concreta. Pueden también usarse para llegar a juzgar el plan, procesos y resultados de la E.N. Tales evaluaciones son cruciales porque las E.N. son costosas, pueden tener gran impacto en la gente y son una serie de procedimientos y conceptos en continuo desarrollo y perfeccionamiento.

#### Normas y criterios para la evaluación de necesidades.

La E.N. debe ser juzgada mediante criterios apropiados y consensuados. El Joint Committee on Standards for Educational Evaluations ha identificado y definido 30 normas para valorar evaluaciones de programas educativos, proyectos y materiales, (ver cap. Metaevaluación, pág. 47)

Stufflebeam et al. (1985), creen en la validez de estas Normas para evaluar la E.N. e incluyen su listado cambiando el término evaluación por el más específico de E.N. (Los descriptores y definiciones de las Normas se incluyen a continuación)

Las Normas, están agrupadas de acuerdo con los cuatro criterios de utilidad, viabilidad, legitimidad y precisión. Los estándares de utilidad reflejan el consenso general que emerge en la literatura de evaluación durante los años sesenta de que los evaluadores deberían dirigirse a cubrir las necesidades de información de sus clientes. En general, estas normas requieren de los investigadores relacionarse con sus audiencias para averiguar las cues-

tiones que les interesan, para obtener información relevante, para informarles claramente y en tiempo adecuado y ayudar a las audiencias a utilizar los resultados.

Las normas referidas a viabilidad son consecuentes con que los procedimientos de evaluación necesitan ser efectivos con el coste y factibles con los planteamientos del mundo real. Requieren que el plan del estudio sea operativo en el marco donde va a ser aplicado y que no se empleen más recursos de los necesarios. Las normas tratan de que los estudios de evaluación sean realistas, prudentes, diplomáticos, viables políticamente y sencillos.

La legitimidad refleja el hecho de que los estudios evaluativos afectan de diferentes maneras a muchas personas. Las normas ayudan a asegurar que los derechos de las personas afectadas serán protegidos. En general, requieren que las evaluaciones sean realizadas legal y éticamente y que miren por el bienestar de los incluidos y afectados por los resultados.

La exactitud determina si un estudio ha producido información consistente, técnicamente adecuada y el que las conclusiones se deriven legítimamente de los datos. El propósito general de estas normas es proporcionar una estimación sólida de la validez de la E.N.

Normas para evaluación de necesidades educativas (Joint Committee, 1981)

A. NORMAS DE UTILIDAD

A1. IDENTIFICACION DE LA AUDIENCIA. Las audiencias incluidas o afectadas por la E.N. deben identificarse, de manera que se puedan satisfacer sus necesidades.

A2. CREDIBILIDAD DEL EVALUADOR. Las personas que dirigen la E.N. deben tener mérito y competencia para realizarla, para que sus hallazgos tengan el máximo de credibilidad y aceptación.

A3. SELECCION Y ALCANCE DE LA INFORMACION. La información recogida debe tener la amplitud necesaria y ser seleccionada de forma que se dirija a resolver cuestiones pertinentes del objeto de la E.N., y responda a las necesidades e intereses de las audiencias concretas.

A4. INTERPRETACION VALORATIVA. Las perspectivas, procedimientos y fundamentación que se utilicen para interpretar los resultados deben describirse con cuidado, de manera que los fundamentos de los juicios de valor sean claros.

A5. INFORMACION CLARA. El informe de la E.N. debe describir el grupo cuyas necesidades están siendo evaluadas y su contexto, objetivos, procedimientos y resultados de la E.N., de manera que las audiencias puedan comprender lo que se hace, por qué se hace, qué información se obtuvo, a qué conclusiones se llegó y qué recomendaciones se hicieron.

A6. DIFUSION DEL INFORME. Los resultados de la E.N. se deben difundir a los clientes y otras audiencias con derecho a conocerlos, para que los puedan valorar y utilizar.

A7. OPORTUNIDAD DEL INFORME. La entrega de los informes debe efectuarse en el momento adecuado para que las audiencias puedan hacer el mejor uso de la información.

A8. IMPACTO DE LA EVALUACION. Las E.N. deben ser planificadas en vías a estimular su seguimiento por los miembros de las audiencias.

B. NORMAS DE VIABILIDAD

B1. PROCEDIMIENTOS PRACTICOS. Los procedimientos de la E.N. deben ser prácticos, mínimamente distorsionadores y que obtengan toda la información necesaria.

B2. VIABILIDAD POLITICA. La E.N. debe planificarse y dirigirse con anticipación a las posiciones de los distintos grupos de interés, de forma que se pueda obtener su cooperación y evitar los posibles intentos por cualquiera de estos grupos de restringir operaciones de E.N. o de sesgar los resultados.

**B3. RELACION COSTO-PRODUCTO.** Las E.N. deben suministrar información de valor suficiente para justificar los recursos empleados.

#### **C. NORMAS DE LEGITIMIDAD.**

**C1. OBLIGACION FORMAL.** Las obligaciones de las partes, (qué se hará, por quién, cuándo y cómo), deben acordarse por escrito de forma que estas partes estén obligadas a adherirse a todas las condiciones del acuerdo o a renegociarlas formalmente.

**C2. CONFLICTO DE INTERESES.** Los conflictos de intereses frecuentemente inevitables, deben conducirse abierta y honestamente, de manera que ello no comprometa el procesos ni los resultados de la E.N.

**C3. EXPOSICION TOTAL Y FRANCA.** Los informes de E.N. orales o escritos, deben ser abiertos, directos y sinceros en su exposición de logros pertinentes incluyendo también sus limitaciones.

**C4. INFORMACION PUBLICA.** Las partes formales de la E.N., deben respetar y asegurar el derecho de información pública, dentro de los límites de otros principios y estatutos relacionados, tales como los relativos a la seguridad pública y el derecho a la intimidad.

**C5. DERECHOS DE LOS SUJETOS.** Las E.N. se deben diseñar y dirigir de forma que los derechos y bienestar de las personas sean respetados y protegidos.

**C6. INTERACCIONES HUMANAS.** Los evaluadores de necesidades deben respetar la dignidad humana y valorar sus interacciones con otras personas asociadas con la E.N.

**C7. INFORME EQUILIBRADO.** Las E.N. deben ser completas y justas en su presentación de puntos fuertes y débiles del programa o grupos que están siendo estudiados, de tal forma que se puedan incrementar los aciertos y corregir las áreas problemáticas.

**C8. RESPONSABILIDAD FISCAL.** La distribución y gasto de los recursos debe reflejar procedimientos serios de contabilidad y debe ser prudente y éticamente responsable.

#### **D. NORMAS DE PRECISION**

**D1. IDENTIFICACION DEL OBJETO.** El grupo que necesita ser valorado debe ser exhaustivamente examinado para que pueda ser identificado y caracterizado con claridad.

**D2. ANALISIS DEL CONTEXTO.** El contexto en que el grupo vive se estudiará con suficiente detalle para que sus posibles influencias en el grupo puedan ser identificadas.

D3.- DESCRIPCION DE PROPOSITOS Y PROCEDIMIENTOS. Los propósitos y procedimientos de la E.N. deben ser revisados y descritos con suficiente detalle para identificarlos y valorarlos.

D4.- FUENTES DE INFORMACION CONFIABLE. Las fuentes de información deben ser descritas con suficiente detalle para que la adecuación de la información pueda ser valorada.

D5.- MEDICION VALIDA. Los procedimientos e instrumentos de recogida de información deben ser elegidos o desarrollados y mejorados en vías a asegurarse que la interpretación alcanzada sera válida para el uso dado.

D6.- MEDICION CONFIABLE. Los procedimientos e instrumentos de recogida de información se deben elegir en vías a que la información obtenida sea suficientemente segura para el uso pretendido.

D7.- CONTROL SISTEMATICO DE LOS DATOS. Los datos recogidos, procesados y recopilados en una E.N. deben ser revisados y corregidos para que los resultados de la E.N. no sean deficientes.

D8.- ANALISIS CUANTITATIVO. La información cuantitativa en una E.N. debe ser apropiada y sistemáticamente analizada para asegurar interpretaciones fundamentadas.

D9.- ANALISIS CUALITATIVO. La información cualitativa en una E.N. debe ser apropiada y sistemáticamente analizada para asegurar interpretaciones fundamentadas.

D10.-CONCLUSIONES JUSTIFICADAS. Las conclusiones alcanzadas en una E.N. deben estar explícitamente justificadas, para que las audiencias puedan valorarlas.

D11.-INFORME OBJETIVO. Los procedimientos de E.N. proveerán medidas de seguridad para proteger los resultados de la E.N. contra distorsiones de percepciones personales y sesgos en cualquier parte de la E.N.

### Utilización de las Normas.

Las Normas del J.C. pueden servir dos funciones principales; planificar y guiar una E.N. (evaluación formativa del proceso) y analizar sus puntos fuertes y débiles. (evaluación sumativa) (ver funciones del metaevaluador, pág 33)

En el papel de planificación y guía, las normas del J.C. pueden ayudar al evaluador según Stufflebeam et al, (1985) a;

1. Decidir si realizar la E.N.
2. Identificar y analizar los propósitos a que sirve.
3. Analizar la viabilidad política.
4. Alcanzar acuerdos requeridos por la E.N.
5. Redactar el análisis.
6. Desarrollar el plan de estudio.
7. Desarrollar y administrar instrumentos de recogida de datos.
8. Obtener y analizar información (cualitativa y cuantitativa)
9. Informar de los resultados.
10. Utilizar los resultados.

Estas, son las tareas típicas que debemos considerar cuando diseñamos y dirigimos una E.N. y las normas del J.C. son una guía útil para orientarlas. En realidad, las 30 normas deberían aplicarse en cada función, no obstante, hay algunas más necesarias que otras en cada tarea.

La tabla (13.1) sirve como guía general para determinar las normas que recibirán la más alta prioridad según el momento de la evaluación.

Tabla. 13.1.- Análisis de la importancia relativa de las Normas del J.C. en las etapas de la evaluación de necesidades. (Riddings y Stufflebeam, 1981)

Tareas a realizar:

- 1.- Decidir si hacer el estudio.
- 2.- Clarificar y valorar el objetivo.
- 3.- Asegurar la viabilidad política.
- 4.- Realizar el contrato.
- 5.- Redactar el estudio.
- 6.- Administración del estudio.
- 7.- Recogida de los datos.
- 8.- Análisis de los datos.
- 9.- Informe de los resultados.
10. Aplicación de los resultados.

	Tareas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Normas (Descriptores)											
A1. Identificación de la audiencia.....		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A2. Credibilidad del evaluador.....		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A3. Selección de la información.....		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A4. Interpretación valorativa.....		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A5. Información clara.....		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A6. Difusión del informe.....		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A7. Oportunidad del informe.....		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A8. Impacto de la evaluación.....		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
B1. Procedimientos prácticos.....		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
B2. Viabilidad política.....		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
B3. Relación costo-producto.....		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
C1. Obligación formal.....		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
C2. Conflicto de intereses.....		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
C3. Exposición total y franca.....		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
C4. Información pública.....		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
C5.Derechos de los sujetos.....			X	X		X	X			X
C6.Interacciones humanas.....			X			X	X			
C7.Informe equilibrado.....							X		X	X
C8.Responsabilidad fiscal.....			X	X		X				
D1.Identificación del objeto.....	X	X		X			X	X	X	
D2.Análisis del contexto.....	X	X					X	X	X	X
D3.Descripción de procedimientos.....	X	X	X	X		X	X		X	X
D4.Información confiable.....			X				X		X	
D5.Medición válida.....							X			
D6.Medición fiable.....							X			
D7.Control de los datos.....						X	X			
D8.Análisis cuantitativo.....								X		
D9.Análisis cualitativo.....								X		
D10.Conclusiones justificadas.....		X						X	X	X
D11.Informe objetivo.....			X		X			X		

Las normas necesitan aplicarse de forma flexible y razonada teniendo presente que usándolas como guía en una E.N. ayudarán a asegurar que los estudios sean en última instancia útiles, viables, correctos y técnicamente sólidos.

Esto nos lleva a la segunda vía en que las Normas pueden usarse; valorar el mérito general de la E.N. Normalmente tales evaluaciones sumativas son efectuadas después de que la E.N. ha finalizado para ayudar a decidir si se puede confiar y utilizar los resultados. Sin embargo, estas evaluaciones también pueden darse antes o durante una E.N. (por ejemplo, para ver si un estudio está irremediablemente sesgado y debe ser detenido o no iniciado). En las evaluaciones sumativas de la E.N. deben considerarse todas las normas y los juicios deben recogerse teniendo en cuenta si provienen de personas con intereses creados en promocionar o atacar el estudio. En un sentido constructivo, las evaluaciones sumativas de una E.N. pueden ayudar a las audiencias a hacer un uso positivo de los resultados, a eludir interpretaciones equivocadas y a tener más confianza en los hallazgos obtenidos.

Aunque todas las Normas del J.C. son pertinentes y se refieren a aspectos claves del proceso evaluativo, haremos una selección de las que, a nuestro juicio, tienen más importancia en la E.N., y que se refieren a aquellos aspectos señalados por los distintos autores que han publicado sobre el tema, como constitutivos de lo esencial del proceso de E.N. ,p. e., implicación de la audiencia, selección de la información apropiada, interpretación valorativa, conclusiones fundamentadas, etc. Debemos señalar que en la publicación del Joint Committee (1981, esp.1988), se incluye, para cada norma, una amplia explicación de los factores que afectan su cumplimiento, advertencias generales y los errores más frecuentes en el tratamiento del aspecto señalado, lo que constituye una

amplia documentación de obligada referencia antes de emprender una E.N. o cualquier otro trabajo evaluativo.

### Normas del J.C. de especial relevancia para la E.N.

#### A1 Identificación de la audiencia.

Las audiencias comprometidas o afectadas por la E.N. se deben identificar para satisfacer sus necesidades.

Las evaluaciones abarcan numerosas y diversas audiencias entre las que se incluyen; las personas que utilizarán los resultados para tomar decisiones, los sujetos estudiados, los afectados por los resultados, las organizaciones comunitarias y la sociedad en general. Es decisivo el identificar claramente las audiencias, ordenarlas dentro de las limitaciones de tiempo y recursos y, en lo posible, determinarlas y adecuarlas a las necesidades de información. Por otra parte, una evaluación planeada y encaminada a satisfacer las necesidades de información de las audiencias, permitirá obtener resultados más positivos. El criterio apropiado para clasificar las audiencias incluye el interés potencial expresado por cada una, así como sus propuestas para usar la evaluación y tomar decisiones o influir en ellas.

#### A3 Selección y alcance de la información.

La información recopilada debe ser de tal alcance y selección que dirija las preguntas pertinentes al objeto de la E.N. y responda a las necesidades e intereses de las audiencias específicas.

Para tener el apropiado alcance de información, las evaluaciones deben ser pertinentes a los objetivos de quienes toman decisiones, importantes a las audiencias significativas y ser lo suficientemente comprehensivas para fundamentar un juicio de valor y mérito. Además, se debe medir el objeto en términos que abarquen todas las

variables importantes, sean o no requeridos de manera específica por las audiencias.

Una vez que el cuerpo potencial se ha identificado, se debe eliminar lo supérfluo y destacar lo más significativo. Este procedimiento de entresacar lo innecesario requiere la existencia de juicios de valor. A pesar de las preferencias personales, los evaluadores deben pugnar por responder todas las preguntas pertinentes respecto al objeto de la evaluación.

#### A4 Interpretación valorativa

Las perspectivas, procedimientos y fundamentación que se utilicen para interpretar los resultados deben describirse con cuidado, de manera que los fundamentos de los juicios de valor sean claros.

El valor es el término esencial de la evaluación y la valoración es dar la tasa o escala de utilidad de un objeto, su importancia o valor global; es la tarea fundamental de gran parte de las evaluaciones. En la parte central de esta tarea se encuentra la necesidad de interpretar el significado de la información que se obtiene en la evaluación. Dicha información -tanto cuantitativa como cualitativa, de proceso o producto, formativa o sumativa- será de poco interés o utilidad si no se interpreta de acuerdo con un criterio pertinente y adecuado de lo que es bueno o malo.

Sin embargo, hacer una interpretación para valorar la información recopilada es una tarea compleja y controvertida. Entre los asuntos que le corresponden, está decidir quién hará los juicios de valor y determinar los procedimientos por seguir. El objetivo de dicha norma es que los evaluadores y sus clientes puedan determinar de manera reflexiva cuál será la aproximación adecuada para valorar la información recopilada, y justificar la aproximación elegida.

#### **A6. Difusión del informe**

Los resultados de la E.N. deben difundirse a clientes y otras audiencias con derecho a la información para que puedan ponderarlos y utilizarlos.

Una audiencia con derecho a la información puede serlo por ser el cliente, ser legalmente responsable del objeto por evaluar, ser quien financia el objeto de la evaluación, proporciona una cantidad sustancial de datos para la evaluación, o bien resultar afectado por el programa evaluado.

La evaluación puede tener pocos efectos si no se informan sus resultados a quienes podrían utilizarlos o apoyarlos. Al realizar esta tarea se deberán utilizar formatos y medios apropiados para las diversas audiencias.

#### **B1 Procedimientos prácticos**

Los procedimientos de la E.N. deben ser prácticos, de manera que las interrupciones sean mínimas y se obtenga toda la información necesaria.

El hincapié de la norma radica en que la evaluación sea factible y realista con respecto a las restricciones de tiempo, presupuesto, personal y disponibilidad de datos y participantes. Si los evaluadores no adoptan esta norma, podrán plantear procedimientos que resulten teóricamente correctos, pero que serán inoperantes. Dicha práctica consumiría los recursos sin aportar resultados de valor y/o uso.

#### **B2 Viabilidad política**

La E.N. se debe planificar y dirigir de tal modo que se anticipen las diversas posturas de cada grupo de interés, de manera que obtenga su cooperación y prevea, contrarrestar o evite los posibles intentos por restringir, sesgar o aplicar mal los resultados.

Las evaluaciones son políticamente factibles en la medida en que sus propósitos se puedan cumplir, a pesar de

la presión ejercida por diversos grupos de interés. Asimismo, desde un punto de vista positivo, el prestar atención a las presiones políticas puede servir para emplearlas constructivamente para cumplir con los propósitos de la evaluación.

#### D2 Análisis del contexto.

El contexto en el cual el programa, proyecto o material existe se debe examinar detalladamente, de tal forma que sus posibles influencias en el objeto sean identificables.

El contexto en el cual existe el objeto de una evaluación es la combinación de las condiciones que rodean al objeto y que pueden influir en su funcionamiento. Estas condiciones incluyen la localización geográfica del objeto, su derivación, el clima político y social de la región en ese momento, las actividades profesionales, la naturaleza del personal y las condiciones económicas existentes. Es necesario mantener un conocimiento del contexto, si se quiere diseñar y llevar a cabo una evaluación realista y responsable.

#### D4 Fuentes de información confiable.

Las fuentes de información se deben describir detalladamente, de manera que la adecuación de la información se pueda medir.

Se debe documentar qué fuentes de información se utilizaron, el criterio y método de selección, los medios utilizados, además de cualquier rasgo o sesgo en particular de la información obtenida. Tales descripciones deben ser suficientes para permitir que otros determinen la adecuación de las fuentes como respuesta a las dudas evaluativas. La descripción insuficiente de las fuentes reduce la confiabilidad evaluativa y también puede llevar a error al creer que las conclusiones están basadas en información correcta aun cuando no sea cierto.

#### D6 Medición fiable.

Los instrumentos para la recogida de información y los procedimientos deben elegirse o elaborarse de manera que se asegure que la información por obtener sea lo suficientemente fiable para el uso que se le pretende dar.

Una medición fiable es la que proporciona indicaciones consistentes de las características que investiga. Se deben elegir instrumentos fiables para el uso que se les pretende dar. La preocupación específica adecuada para alcanzar la confiabilidad de una evaluación varía de acuerdo con los diversos tipos y usos de la información.

#### D7 Control sistemático de datos

Los datos recopilados, procesados e informados en una E.N. se deben revisar y corregir, para que los resultados no sean deficientes.

Un control sistemático de datos implica dar los pasos necesarios para asegurar que todos los datos por utilizar tendrán el menor margen de error posible.

#### D8 Análisis de la información cuantitativa

La información cuantitativa de una E.N. se debe analizar apropiada y sistemáticamente para asegurar que las interpretaciones estén fundamentadas.

El análisis cuantitativo es el proceso de acopio, organización, manejo y validación de la información para resolver ciertas preguntas acerca del objeto. La tarea del análisis cuantitativo es organizar, resumir, interpretar e informar las mediciones para que su significado resulte claro. Mediante el análisis cuantitativo se pueden apoyar diversas conclusiones, y es responsabilidad de los evaluadores asegurar que el uso de dichos métodos analíticos no les lleve, a ellos y a sus audiencias a conclusiones erradas.

#### D9 Análisis de la información cualitativa.

La información cualitativa de una E.N. se debe analizar apropiada y sistemáticamente para asegurar que las interpretaciones sean fundamentadas.

La información cualitativa consiste en hechos e interpretaciones de forma narrativa, más que numérica. El análisis cualitativo es el proceso de recopilación, análisis e interpretación cualitativa de la información de un objeto, que responderá a las preguntas particulares sobre ese objeto. Por lo común, los datos cualitativos se pueden analizar cuantitativa y cualitativamente, pero el análisis cualitativo puede dotar de una profundidad y perspectiva a los datos que el análisis cuantitativo no podría alcanzar.

Por lo general, la información cualitativa se analiza apropiadamente cuando se deriva un conjunto de categorías consideradas necesarias para documentar, ejemplificar y responder a las preguntas de la evaluación. Como en el análisis cuantitativo, la esencia de esta norma está en el esfuerzo consciente para evitar conclusiones erradas mediante métodos de análisis inapropiados que puedan llevar a conclusiones prematuras o verificaciones inadecuadas de los resultados.

#### D 10 Conclusiones fundamentadas

Las conclusiones a las que llegue una E.N. se deben fundamentar explícitamente, de forma que las audiencias puedan valorarlas.

Las conclusiones de una evaluación que representan juicios y recomendaciones deben ser fundamentables y fundamentadas. Para ser fundamentables, deben basarse en una lógica correcta y en información apropiada. Para fundamentarlas lo suficiente, se deben informar con un recuento de los procedimientos, datos y presupuestos intrínsecos, y con un análisis de las explicaciones



alternativas posibles de los resultados y la razón por la cual se rechazaron. La norma es importante debido a que las conclusiones no fundamentadas pueden ser incorrectas y llevar a la audiencia a actuar equivocadamente, y las conclusiones se pueden rechazar, a pesar de cualquiera de sus méritos, si la audiencia no recibe la suficiente información para determinar si éstas están garantizadas. (Advertencia; No hay que abstenerse de informar de presentimientos, estimaciones o interpretaciones que puedan no delimitarse por los datos pero se deben clasificar claramente como tales.)

#### D 11 Informe objetivo

Los procedimientos de la E.N. deben proporcionar medidas de seguridad para proteger los resultados de la evaluación y los informes, en contra de las deformaciones por sentimientos personales y por sesgos en cualquier área de la evaluación.

Los informes son objetivos, siempre y cuando se basen en hechos recogidos imparcialmente y no se orienten a sostener posturas sesgadas. No es fácil lograr estas condiciones ya que los juicios humanos intervienen en todo el proceso evaluativo; selección de criterios e instrumentos, elección de procedimientos, elaboración de conclusiones.

Los informes pueden resultar poco objetivos por razones distintas; Algunas distorsiones ocurren por el descuido o ignorancia de los evaluadores pero otras pueden obedecer al encubrimiento o apoyo deliberado de decisiones tomadas con otros fundamentos.

(Joint Committee, 1988)

Las Normas de evaluación del J.C. señaladas anteriormente están muy fundamentadas y consensuadas por la práctica profesional de la evaluación y deben tenerse en cuenta al emprender una E.N. Pero, en cualquier caso, lo importante es que utilicemos alguna serie de criterios para testificar el valor del trabajo evaluativo que estamos realizando.

Stufflebeam et al (1985) presentan una lista de todas las cuestiones que afectan comúnmente a una E.N. y que puede utilizarse tanto para preparar el diseño del estudio, como en función formativa o sumativa de metaevaluación.

En realidad, cualquier serie de criterios y normas ya establecidas (ver metaevaluación, Worthen, 1974; E.R.S. 1980; Brinkerhoff, 1985; Worthen y Sanders, 1987; Shadish, 1986) puede servirnos adaptándolas a cada estudio de E.N. También podemos establecer nuestros propios criterios de evaluación (es necesario que tengan un amplio consenso) para lo cual estas guías ofrecidas por los distintos autores nos sirven de marco orientativo de los aspectos que no debemos olvidar.

Incluimos también la serie de criterios que Sanders y Nafziger (1974) ofrecen para valorar los diseños de las evaluaciones en general. Estas cuestiones pueden utilizarse para valorar la adecuación de un diseño de E.N. antes de su puesta en marcha.

## Cuestiones para evaluar una E.N. (Stufflebeam, 1985)

### CONCEPTUALIZACION DE LA E.N.

- Definición..... ¿Cómo está definida la E.N. en el estudio?
- Objetivo..... ¿A qué objetivos se dirigirá?
- Cuestiones..... ¿Qué cuestiones tratará?
- Información..... ¿Qué información se requiere?
- Audiencias..... ¿A quién servirá?
- Agentes..... ¿Quién lo hará?
- Proceso..... ¿Cómo lo harán?
- Normas..... ¿Por qué normas se juzgará el trabajo?

### FACTORES SOCIO-POLITICOS

- Participantes..... ¿Qué aprobación y apoyo se requiere y cómo se logrará?
- Comunicación interna..... ¿Qué comunicación se mantendrá entre el evaluador, los patrocinadores y el personal?
- Credibilidad interna..... ¿Será correcta la E.N. para las personas dentro del sistema?
- Credibilidad externa..... ¿Estará la E.N. libre de sesgos?
- Seguridad..... ¿Cómo se protege la seguridad de la información?
- Protocolo..... ¿Qué canales de comunicación se usarán entre el evaluador y el sistema personal?
- Relaciones públicas..... ¿Cómo se informará a las audiencias de los propósitos y resultados de la E.N.?

### ASPECTOS CONTRACTUALES Y LEGALES

- Relac. cliente/evaluador. ¿Quién es el patrocinador, quién es el evaluador y cómo están relacionados a lo que se está estudiando?
- Productos de la E.N..... ¿Cuáles son los resultados deseados de la E.N.?
- Inventario ..... ¿Cuál es el inventario de actividades y productos de la E.N.?
- Edición ..... ¿Quién tiene autoridad para editar informes?
- Acceso a los datos..... ¿Qué datos existentes puede utilizar el evaluador y qué datos nuevos pueden obtenerse?

- Presentación de informes...¿Quién presentará los informes y qué audiencias pueden recibirlos?
- Responsabilidad y autoridad.....¿Qué personas intervienen y qué funciones tienen?
- Finanzas.....¿Han sido determinados los recursos necesarios y quién los proporcionará?

#### DISEÑO TECNICO

- Objetivos.....¿Qué se pretende conseguir con la E.N. y qué variables se evaluarán?
- Marco de la investigación.....Condiciones en que se recogerá la información.
- Instrumentación.....¿Qué técnicas e instrumentos de recogida de datos se utilizarán?
- Muestreo.....¿Qué muestras se obtendrán?
- Recogida de información...¿Cómo se desarrollará el plan de recogida de información y quién lo hará?
- Almacenamiento y recuperación de los datos.....¿Qué formatos, procedimientos y recursos se utilizarán para para almacenar y recuperar la información?
- Análisis de los datos.....¿Cómo se analizará la información?
- Información.....¿Qué informes y técnicas se usarán para difundir los resultados?
- Adecuación técnica.....¿Hasta qué grado la información de la E.N. será fiable, válida y objetiva?

#### PLAN DE ADMINISTRACION

- Mecanismos organizativos...¿Qué unidad organizativa se utilizará para hacer la E.N.?
- Situación organizativa....¿A través de qué canales podría influir la E.N. en la formulación de normas y toma de decisiones administrativas?
- Normas y procedimientos...¿Qué normas y procedimientos regirán la E.N.?
- Personal.....¿Cómo se distribuirá el personal?
- Recursos.....¿Qué espacio, equipamiento y materiales están disponibles para apoyar la E.N.?

- Programación de la reco-  
gida de datos.....¿Qué instrumentos se apli-  
carán, a qué grupos y de  
acuerdo con qué programa?
- Programación del informe..¿Qué informes se ofrecerán y a  
qué audiencias?
- Entrenamiento.....¿Qué preparación se hará, a  
qué grupos y por quién?
- Presupuesto.....¿Cuál es la estructura interna  
del presupuesto y quién lo  
controlará?

#### CUESTIONES ETICAS Y DE UTILIDAD

- Fundamentación filosófica.¿Cuáles son los valores en  
que se basa la E.N.?
- Orientación del servicio .¿Qué mejoras sociales se  
obtendrán con el estudio y a  
qué valores servirá?
- Valores del evaluador.....¿Estarán las normas técnicas  
y los valores del evaluador en  
conflicto con los de los  
clientes y/o patrocinadores.  
Qué se hará en caso de  
conflicto?
- Juicios.....¿Se incluirán los juicios de  
los grupos de referencia?
- Objetividad.....¿Cómo mantendrá el evaluador  
su objetividad?
- Perspectivas de utilidad..¿Cumplirá la E.N. criterios de  
utilidad?
- Costo/efectividad.....Comparado con su potencial  
beneficio, ¿podrá ser desarro-  
llado a un costo razonable?

Lista de criterios para juzgar la adecuación de un diseño de evaluación. Sanders y Nafziger (1974) en Stufflebeam et al. (1985) pp 201-204

---

En cada criterio incluyen las preguntas para examinar si el criterio ha sido, o no, seguido en la evaluación.

Criterios;

I. Adecuación de la conceptualización de la evaluación.

- A. Marco
- B. Relevancia
- C. Flexibilidad
- D. Viabilidad

II. Adecuación de la recogida y procesamiento de la información.

- A. Fiabilidad
- B. Objetividad
- C. Representatividad

III. Presentación y comunicación de la información.

- A. Adecuación temporal
- B. Difusión

IV. Criterios generales.

- A. Consideraciones éticas
- B. Protocolo

Le Boterf (1985) habla de la auditoría como algo que va más allá de la evaluación, pero parece que limita demasiado el concepto de ésta cuando dice que en la evaluación, los actores son objetos de medida y de juicios, en la auditoría, son considerados como sujetos e interlocutores. Dado que éstas son características señaladas para el proceso de E.N., incluimos algunas de sus recomendaciones que parecen especialmente apropiadas para la E.N.;

#### Condiciones y características de una E.N. eficaz.

- Que esté al servicio de la toma de decisiones.
- Que sea *dinámica y de carácter prospectivo*.
- Que sea participativa y educativa.
- Que utilice criterios de referencia apropiados.
- Que tome en cuenta la actitud de la organización hacia el cambio.

Pormenorizando algo más los anteriores aspectos, señalaremos;

- 1.- El informe no puede ser una descripción de los datos recogidos; debe incluir la formulación de problemas (necesidades priorizadas para su resolución).
- 2.- Todo diagnóstico implica un trabajo comparativo. Es necesario especificar los criterios y las normas con las que se establece la comparación.
- 3.- Los problemas o necesidades no existen por ellas mismas (a excepción de las más básicas), las identificamos a partir de nuestros puntos de vista, criterios, sistemas de valores, de nuestra historia. El diagnóstico no es neutro, está orientado por la representación de los que participan en él. Seremos más objetivos si reconocemos y

controlamos la subjetividad existente en el proceso.

4.- Utilizar combinación de técnicas y procedimientos para captar mejor la realidad. La producción de información pertinente depende en parte de su variedad y complementariedad.

5.- La E.N. debe dirigirse a anticipar las tendencias posibles futuras no sólo a establecerlas en un momento dado.

6.- El evaluador debe incorporar un marco comprehensivo que incluya los puntos de vista de los interlocutores, además de disponer de los datos más objetivos posibles de la situación analizada.

7.- La E.N. debe implicar a los sujetos en una investigación participativa; se concibe como una actividad destinada a mejorar el funcionamiento de la organización, los resultados se deben a los implicados y les ayuda a tomar decisiones que les afectan.

8.- La E.N. es más una actividad de servicio y de mejora que de control por ello debe incluir siempre recomendaciones sobre el objeto evaluado.

9.- Así concebida, la E.N. se convierte en un proceso educativo; la confrontación de puntos de vista, la participación en los grupos de estudio, la creación de circuitos de información, el acceso a las fuentes de datos, a los contenidos de la información, el pensar en lo que debería ser, hace salir de la rutina y ofrece oportunidades de dinamización y mejora.



10.- La toma de conciencia de la actitud de la institución hacia el cambio es condición fundamental de eficacia en la E.N. (dada la implicación de los sujetos en el proceso de recogida de información, análisis y utilización de los resultados. (factores de utilización de la E.N.)

Partiendo de la obligación de evaluar el proceso de determinación de necesidades educativas y después de conocer los distintos criterios y normas articulados para juzgar este proceso, nos encontramos con la necesidad de sintetizar normas de evaluación específicas.

Stufflebeam et al. (1985), adaptan directamente las del Joint Committee (1981), cambiando el término evaluación por el más específico de evaluación de necesidades. Creemos que las características particulares del proceso, sintetizadas a lo largo de la tesis, hacen que, aun recogiendo las formulaciones del Joint Committee, reconocidas unánimemente como de mérito, sintamos la necesidad de buscar una articulación más acorde con las características específicas del proceso de E.N.

Por otra parte, los miembros del J.C. manifiestan en todo momento el que sus normas son provisionales y deben adaptarse a otros contextos y otros objetivos específicos.

Con la finalidad de obtener un sistema de normas de evaluación de necesidades, consensuadas entre especialistas de nuestro medio educativo y adaptadas a la especificidad de la evaluación de necesidades, iniciamos el Estudio de Campo que se incluye a continuación.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BRINKERHOFF, R.O., BRETHOWER, D.M., HLUCKYJ, T. y NOWAKOSKI, J.R. (1985). Program Evaluation: A Practitioners' Guide for Trainers and Educators. Boston: Kluwer-Nijhoff.

COFFING, R.T. (1977). Client Need Assessment. En G. Zaltman Dynamic Educational Change. New York: MacMillan.

EVALUATION RESEARCH SOCIETY. (1980). Standards for Program Evaluation. E.R.S.

HARLESS, J.H. (1975). An Ounce of Analysis. McLean, Va: Harless Performance Guided.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1988). Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo. México: Trillas. (Edición original inglesa en 1981)

KAUFMAN, R. (1973). Planificación de sistemas educativos. México. (Edición original inglesa de 1972)

KAUFMAN, R. y STONE, B. (1983). Planning for Organizational Success. A Practical Guide. New York: John Wiley and Sons.

KAUFMAN, R. y THOMAS, S. (1980). Evaluation without Fear. New York: Franklin Watts.

LE BOTERF, G.; DUPOVEY, P.; VIALLET, F. (1985). L'audit de la Formation Professionnelle. París: Les éditions d'organisation.

RIDINGS, J.M. y STUFFLEBEAM, D.L. (1981). Evaluations reflections: The project to develop standards for educational evaluation. Its past and future. Studies in Educational Evaluation, 7, 3-16.

SANDERS, J.R. y NAFZINGER, D.H. (1974). A Basis for Determining the Adequacy of Evaluation Designs. Kalamazoo: Western Michigan University.

SHADISH, W.R. (1986). Sources of Evaluation Practice. Needs, Purpouses, Questions and Technology. En W.R.Shadish y CH.S. Reichardt (1987) (Eds) Evaluation Studies Review Annual. vol 12. Beverli Hills: Sage.

STUFFLEBEAM, D.L.; MCCORMICK, C.H.; BRINKERHOFF, R.O.; NELSON, CH. O. (1985). Conducting Educational Needs Assessments. Boston: Kluwer Nijhoff.

WORTHEN, B.R. (1974). A look at the mosaic of educational evaluation and accountability. Portland, OR: Northwest Regional Educational Laboratory.

WORTHEN, B.R. y SANDERS, J.R. (1987). Educational Evaluation. Alternative Approaches and Practical Guidelines. New York: Longman.

#### 14. ESTUDIO DE CAMPO

## ESTUDIO DE CAMPO.

El concepto de evaluación de necesidades (E.N.), está concentrando actualmente muchos esfuerzos evaluativos en educación. La E.N. se exige como una base para la planificación, para el desarrollo de intervenciones que respondan a las necesidades descubiertas y para analizar el impacto o utilidad de estas intervenciones.

Para Kaufman y English (1979), la evaluación de necesidades es un proceso de humanización que ha dirigido los intereses de la tecnología educativa a lo largo de las últimas décadas desde el cómo (medios), pasando por el qué (objetivos) hasta llegar a la pregunta que responde la evaluación de necesidades; ¿Por qué enseñamos lo que enseñamos? o ¿Es válido y coherente lo que hacemos?

La relevancia de la educación y la eficiencia y funcionalidad del sistema educativo puede aumentar a través de mejores contactos con las necesidades, expectativas y realidades sociales.

La calidad educativa tiene varios componentes pero con la E.N. tratamos de determinar la gran dimensión de funcionalidad.

La necesidad de evaluar el propio proceso de E.N. se deriva de que suministra las bases para tomar decisiones, asegura la funcionalidad del sistema y por lo tanto, debemos comprobar que suministra la información correcta.

Una E.N. efectiva será una parte esencial del proceso continuo de planificación, desarrollo y evaluación de programas, suministrando las bases para tomar decisiones sobre intervenciones y para analizar la utilidad de las mismas.

### Criterios de calidad en la evaluación de necesidades.

No hay consenso sobre qué principios definen la calidad de una evaluación, sin embargo, hay intentos recientes de definirla articulando normas de evaluación.

Stufflebeam et al. (1971) citan las siguientes fuentes de criterios; las expectativas de los clientes, el mérito, la validez, la viabilidad y la equidad del servicio ofrecido.

Los criterios que determinan, los derivan de la información resultante de la evaluación, entendida esta información en dos sentidos: que sea un retrato lo más fiel posible de la situación y para ello debe cumplir los estándares que agrupan bajo el nombre de criterios científicos - validez interna, externa, fiabilidad y objetividad-. El otro sentido que dan a la información es el referente al nivel de quien la recibe, la capacidad de que las personas estén informadas y por ello, la segunda serie de criterios son prácticos o de utilidad - relevancia, importancia, marco, credibilidad, tiempo adecuado y difusión del informe-.

Además, añaden otro, atendiendo a la naturaleza de la evaluación: Un criterio de prudencia, es decir, eficiencia para desarrollar la evaluación dentro de unos límites apropiados.

El Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1981), habla de los criterios de utilidad, viabilidad, equidad y precisión.

En el desarrollo teórico de la tesis sintetizamos los siguientes tipos de criterios; los de calidad metodológica y técnica (rigor, valor, eficiencia y efectividad del diseño y del proceso); criterios de utilidad (antes de comprobar si una evaluación es técnicamente rigurosa debemos asegurarnos de que sea útil); y criterios éticos, que van más allá de los principios de conducta ética en

sentido estricto e incluyen la resolución de los dilemas que la evaluación plantea y el desarrollo de prácticas correctas y potenciadoras del uso de los servicios evaluativos.

Los evaluadores, dice King (1988), deben conducir evaluaciones de alta calidad técnica, con mejores diseños, centrados en las cuestiones específicas, en colaboración continua con los grupos sociales.

Los evaluadores deben ser sensibles al contexto donde trabajan. Chelmsky (1987) y Shapiro (1985) recomiendan poner atención a las realidades políticas que afectarán a la información recogida. Los evaluadores deben hacer la evaluación lo menos molesta posible, con participación de todos los afectados como experiencia de aprendizaje. (King, 1988)

Todos los autores decoran su argumento, asignando a la evaluación las cualidades que consideran debe tener; Que el juicio de valor sea claro y riguroso, que permita llegar a conclusiones fundamentadas, que incluya recogida sistemática de información, con rigor científico, etc.

Todos estos aspectos señalados no nos permiten resolver el problema de cómo definir la calidad de una evaluación.

Hemos tratado de buscar una articulación o justificación para todas las características o cualidades que los autores consideran definitorias de una buena evaluación. Más allá de la satisfacción de algunos o varios criterios de los considerados por los expertos como ejemplos de buena práctica evaluadora, debe haber alguna característica más general que relacione todos ellos y que sea la esencia de la calidad evaluativa. Esta calidad creemos que tiene que verse en el referente de la calidad de la educación. La evaluación es el motor de la calidad en la educación.

Sólo puede ser de calidad una evaluación cuando mejora la calidad educativa. El objetivo de la evaluación es proporcionar información pertinente para la toma de decisiones. La evaluación se justifica cuando esta información sirve para mejorar la realidad evaluada.

En esta coherencia del diseño y proceso evaluativo con el propósito general de toda evaluación reside la primera dimensión de calidad de una evaluación; la funcionalidad. Además, el proceso evaluativo debe cumplir unos criterios de eficiencia y viabilidad (debe ser posible y realista) y de eficacia (alcanzar los objetivos propuestos). La evaluación no puede ser funcional si no se cumplen los requisitos de eficacia y eficiencia. Y, a su vez, puede darse un proceso muy eficaz y eficiente pero no ser funcional, al resultar inútil para mejorar el objeto evaluado.

Cumplir los criterios de eficacia y eficiencia es una condición necesaria pero no suficiente de valor para los resultados de la evaluación.

En síntesis, vemos la calidad de la evaluación como un constructo apoyado en la consideración de las tres dimensiones citadas; funcionalidad, eficacia y eficiencia, expresión de un sistema de coherencias múltiples entre los componentes del proceso de evaluación siempre, en nuestro caso, dentro del marco de la calidad educativa.

La determinación de los indicadores de funcionalidad la hacemos recogiendo las características señaladas por los autores estudiados como significativas para la consecución del propósito general de toda evaluación; la mejora del objeto analizado. (En el caso de la evaluación de necesidades esta mejora se realiza a través de la coherencia del programa y la detección de verdaderas necesidades para su satisfacción.)

Los indicadores de funcionalidad de la evaluación de necesidades los podemos agrupar en tres categorías;



- Los que se refieren al producto de la evaluación en relación con esta capacidad de mejora. (F1). En este grupo incluimos las normas que se refieren a las características del juicio sobre necesidades, priorización de las mismas, conclusiones obtenidas, informes de la evaluación, comunicación de resultados y utilización de los mismos.

- Otro grupo de indicadores se refieren a las características que debe poseer el proceso de evaluación en relación con el logro del propósito general. (F2) Aquí incluimos las normas sobre el compromiso e implicación de los grupos sociales, normas de consenso, criterios éticos.

- El tercer grupo de indicadores de funcionalidad (F3) hace referencia a las entradas (inputs) al sistema evaluativo para la consecución del propósito general; participación, audiencias incluidas, actitud de las mismas hacia el proceso.

La determinación de los indicadores de eficacia se apoya en los criterios de rigor técnico exigibles a cualquier estudio de investigación que nos permitan alcanzar los objetivos propuestos. Las normas (R) señalan el uso de medidas, instrumentos y técnicas válidas y fiables y métodos apropiados de análisis de datos.

Los indicadores de eficiencia (E), se apoyan en la valoración de los costos que suponen los resultados obtenidos. Eficiencia entendida no sólo en los aspectos de tiempo y recursos sino también de adaptación a la situación real donde la evaluación se desarrolla.

### Necesidad de establecer normas de evaluación de necesidades.

El establecimiento de las normas sirve a dos funciones principales; planificar y guiar una E.N. (evaluación formativa del proceso) y analizar sus puntos fuertes y débiles (evaluación sumativa).

Hablamos de normas como principios comúnmente aceptados por los expertos en la conducción y la utilización de la evaluación, como de valor o mérito en ella.

Aunque ninguna serie de normas se puede considerar la más completa, puede resultar validada por la revisión bibliográfica y por el consenso de los especialistas.

Algunas, son normas específicas de evaluación de necesidades, otras, generales de evaluación, otras, normas profesionales, pero deben señalarse si se refieren a cuestiones relevantes de E.N.

No se trata de ofrecer una guía de etapas a seguir, sino de recoger las características de una buena E.N. incluidas en la bibliografía. Tampoco se centran en un tipo de E.N., del currículum o de la organización, sino que tratan de presentar principios de orientación, un marco general en el cual habrá que seleccionar las más específicas para cada tipo.

Por encima de otras consideraciones, el valor de establecer normas de evaluación de necesidades estriba en que pueden ofrecer una referencia útil y servir para que estemos atentos ante estudios que ofrecen conclusiones no fundamentadas o evaluaciones de necesidades que enmascaran la decisión ya tomada, o sólo analizan la situación sin establecer formalmente el nivel de comparación.

Se pretende configurar un marco de referencia valorativo que pueda servir como guía de planificación, a través de un conjunto sistemático de criterios de calidad

de los estudios de E.N.

Como característica definitoria de las normas es necesario que éstas se obtengan por consenso. Como se ha señalado anteriormente, ninguna serie de normas puede considerarse como algo definitivo y sólo pueden justificarse como una base de comunicación e investigación sobre el campo, si cuentan con amplio consenso de especialistas.

A través del estudio de la literatura realizado durante el desarrollo teórico de la investigación, se han sintetizado las características señaladas por los distintos autores, unas, establecidas por ellos como tales normas o criterios y otras que quedan implícitas en sus planteamientos, recogiendo las perspectivas de autores provenientes de campos como Planificación, Evaluación y Trabajo Social.

En la relación de normas se fueron incorporando todos los aspectos señalados como importantes por los autores consultados independientemente de la óptica metodológica desde donde actuaban y el campo de aplicación de la E.N. al que se referían. Se trataba de recopilar todas las formulaciones para construir un conjunto completo de normas que luego puedan adaptarse a cada estudio concreto.

Después de recogidos todos los planteamientos es cuando se articularon en los apartados señalados de Funcionalidad, Eficacia y Eficiencia que nos pareció un esquema útil para considerar todos los aspectos y que constituyera un marco de referencia valorativo.

Se trató de sistematizar todo lo considerado como importante por los autores analizados y a tener en consideración en un estudio de E.N., cuyas características se han definido como de investigación evaluativa pero que su especificidad hace considerar normas propias.

Como ya dijimos antes, se precisa que estas normas cuenten con consenso entre especialistas. Y para obtener este consenso, organizamos la consulta del documento sobre E.N. educativas basándonos en la Técnica Delphi.

### Metodología de la Técnica Delphi.

La Técnica Delphi es un proceso de comunicación que permite obtener el consenso sobre un problema sin la interacción directa o confrontación de los miembros del grupo. Eliminada dicha interacción se evitan problemas como la influencia y dominio de individuos en las decisiones de grupo, la pérdida de tiempo y energía en discusiones irrelevantes, la distorsión de los juicios individuales por la presión del grupo, la inclinación a rechazar ideas nuevas y la tendencia a defender la posición previa. Se asegura independencia a través del anonimato y permite analizar sin presiones las ideas de los demás. (Uhl, 1990) (Ver explicación de la técnica en la pág 320)

La TD se desarrolló originariamente como instrumento de pronóstico, pero actualmente está siendo utilizada más como un proceso para mejorar la comunicación y generar consenso en la solución de cualquier tipo de problemas. La TD utiliza expertos pero hay variaciones como el "grupo Delphi" que utiliza participantes representativos de los grupos con intereses en los aspectos a evaluar.

Según Klevans (1987), la técnica Delphi es un método de comunicación en grupos estructurados que resulta eficaz cuando nos encontramos ante problemas complejos.

Se requiere un grupo de expertos con conocimiento aplicable o/y experiencia, materiales que estimulen respuestas de calidad, monitores que sepan reflejar las respuestas así como interpretarlas, resumirlas y comunicarlas.

Su propósito es el combinar y resumir los juicios informados de un grupo de expertos en orden a pronosticar tendencias futuras, obtención de consenso y toma de decisiones. Las ventajas según Klevans (1987), son; permite seguir la interacción del grupo sin el gasto y

tiempo requerido para reunirlos en un mismo lugar, es flexible en términos de tamaño del grupo, suministra el mismo peso de información de todos los participantes. Además, quedan minimizados los efectos psicológicos del proceso de grupo. Como inconvenientes, señala el que demanda y consume excesivo tiempo, que está sujeta a la distorsión si los datos están mal resumidos, y el peligro de que los monitores incluyan preconcepciones. También puede generar un consenso artificial si se ignoran o desconocen disensiones.

Otras limitaciones de la Técnica Delphi, estriban en la construcción del cuestionario y la posibilidad de un nivel bajo de explicación de las respuestas.

Según Uhl (1990) son muy pocos los estudios realizados sobre las características metodológicas de la técnica, lo que supone un reto su utilización. Otro aspecto a señalar es su función de estrategia de enseñanza y como debate sobre un tema de investigación, una vía para hacer pensar sobre algo.

#### DESARROLLO DE LA CONSULTA.

Los criterios seguidos para la selección de especialistas se concentraron en la posesión de uno de estos rasgos; haber publicado sobre el tema o estar relacionados con la evaluación y planificación, a nivel teórico o práctico.

Se seleccionaron 20 expertos de distintas Universidades e Instituciones.

La consulta se desarrolló en tres fases que pasamos a describir a continuación.

## PRIMERA FASE.

Se hizo llegar el documento consulta sobre normas de evaluación de necesidades educativas (Documento Anexo I), en el que se ofrecía la formulación de 56 normas para su análisis. Como se ha referido anteriormente, esta relación de normas se obtuvo de la síntesis efectuada durante el desarrollo teórico de la Tesis, recogiendo las formuladas propiamente como normas y otros planteamientos implícitos en la literatura analizada.

El documento tenía carácter abierto y ante cada norma los expertos podían reformularla, matizarla, rechazarla o aceptarla, sin ningún tipo de condicionamiento sobre el juicio que debían emitir.

El documento se acompañó de una introducción en la que se explicaba el concepto de E.N. del que se partía y la justificación de los criterios para la distribución de indicadores, así como la finalidad de la consulta; la obtención de consenso entre especialistas sobre la síntesis de normas presentadas.

El documento se repartió a finales de mayo de 1990 sin fecha límite de recogida dada la extensión del mismo y la necesidad de contar con tiempo para su estudio. En cada caso se concretó la fecha aproximada de recogida, señalando a título orientativo un mes.

De las 20 personas seleccionadas, con dos de ellas fue imposible contactar ni siquiera telefónicamente y, aunque se les envió el documento, no se recibió respuesta con lo cual quedaron eliminadas de la consulta. Otra persona devolvió el texto después de varios meses aduciendo falta de tiempo para analizarlo debidamente. Por lo tanto, han sido 17 los especialistas consultados y de los que se ha recibido el documento cumplimentado. Estos 17, quedan distribuidos de la siguiente manera:

- 5, Departamentos Universitarios de de Métodos de Investigación.
- 4, Departamentos Universitarios de Didáctica y Organización.
- 2, C.I.D.E.
- 4, Inspección Técnica de Educación.
- 2, Especialistas en Pedagogía Social.

Transcurrido el mes señalado como periodo adecuado de cumplimentación, tan sólo se habían recogido 7 cuestionarios. Todos los expertos consideraron que era una mala época para contar con tiempo libre, al llegar el final de curso académico y ser todos profesionales muy ocupados.

Hay que considerar que el documento requiere un especial interés para cumplimentarlo debido a su amplitud y a la concentración que requiere al ser abierto. Varios expertos han reconocido hacerlo a pesar del esfuerzo que les suponía por gustarles el tema o interesarles la metodología utilizada.

Así es que, podíamos optar por pasar a la 2ª fase de consulta con los documentos recibidos o bien esperar a contar con todos ellos. Evidentemente, y a pesar de que demasiado tiempo de espera entre una fase y otra no era conveniente, preferimos contar con todos los especialistas consultados. Los tiempos de recogida oscilaron desde los diez días a los cuatro meses y medio (Hay que considerar que se incluye el periodo de vacaciones de verano), con un tiempo medio de 86 días.

En todos los casos se mantuvieron entrevistas al entregar y recoger los documentos, excepto en los casos de personas de fuera de Madrid, con las que el contacto fue telefónico.

A cada respondente se le adjudicó una letra a medida que se recibían sus respuestas y se fueron introduciendo junto a la norma a la que se referían. (Las respuestas de esta primera fase se encuentran en el Anexo II). En esta

fase, la misión del monitor fue la de recoger con toda fidelidad las respuestas dadas por cada respondente, respuestas que como se observará, difieren mucho unas de otras, lo que no es de extrañar dado el carácter abierto del cuestionario. Algunas, se refieren sólo a aspectos ortográficos, como signos de puntuación, otras, sugieren o proponen términos más precisos, otras, son matizaciones, otras, manifiestan acuerdo con la norma pero señalan las dificultades que se presentan al querer mantenerla en la práctica, en otras se ofrece una norma alternativa, etc.

En cualquier caso, dado que el documento se presentaba abierto, cada experto ha dado sus contestaciones libremente y esto ha sido muy importante pues ha permitido contar con mayor nivel explicativo en las respuestas y ha ofrecido perspectivas variadas.

Entre los comentarios de carácter general que se hicieron oralmente señalamos;

- El porqué diferente número de normas en cada indicador.
- La observación de que algún término, posiblemente por traducción del inglés, ofrecía poca precisión.
- La dificultad en manifestar desacuerdo con normas que aparecen asumidas en la literatura profesional y que por lo tanto, sólo permite hacer matizaciones sobre la dificultad de llevarlas a la práctica.

Los comentarios globales al documento y ofrecidos por escrito se incluyen al final del Anexo III.

Para el análisis de los datos de esta primera fase se ha procedido a adjudicar los siguientes valores a las respuestas dadas;



Cuando la respuesta era de aceptación a la norma tal como aparecía formulada, (Aceptación, De acuerdo, Bien, Sí) o con matizaciones de tipo ortográfico de términos más precisos que han sido directamente incorporados, se otorgó un 2

Si se acepta la norma pero se hacen matizaciones que afectan al sentido de la misma o a su formulación, valoramos con 1

Y si se manifiesta rechazo, desacuerdo, reservas o se incluyen cuestiones que no estaban consideradas en la norma, adjudicamos 0

Los valores dados a cada respuesta se incluyen también en el Anexo II. Aquí ofrecemos las tablas con los porcentajes de aceptación de las normas tal como aparecían formuladas en el primer documento.

**Tabla 14.1.- % Aceptación de las normas formuladas en la primera fase.**

2 = Aceptación total, de acuerdo, bien, sí, a la norma tal como aparecía formulada o con pequeñas matizaciones de tipo ortográfico o de términos más precisos que han sido incluidos.

1 = De acuerdo con la norma pero con matizaciones que afectan al sentido de la misma o a su formulación.

0 = Rechazo, discutible, reservas o desacuerdo.

normas      valoración

F1	2 %	1 %	0 %
1	- 75.00-	25.00-	0 -
2	- 56.25-	43.75-	0 -
3	- 68.75-	31.25-	0 -
4	- 50.00-	31.25-	18.75-
5	- 81.25-	18.75-	0 -
6	- 43.75-	56.25-	0 -
7	- 68.75-	18.75-	12.50-
8	- 62.50-	25.00-	12.50-
9	- 81.25-	12.50-	6.25-
10	-100 -	0 -	0 -
11	- 56.25-	12.50-	31.25-

F2

1	- 56.25-	25 -	18.75-
2	- 87.50-	12.50-	0 -
3	- 87.50-	6.25-	6.25-
4	- 93.75-	0 -	6.25-
5	- 68.75-	18.75-	12.50-
6	- 43.75-	56.25-	0 -
7	- 31.25-	43.75-	18.75-
8	- 62.50-	31.25-	6.25-
9	- 50. -	31.25-	18.75-
10	- 53.85-	30.80-	15.35-
11	- 62.50-	31.25-	6.25-
12	- 62.50-	31.25-	6.25-
13	- 42.85-	35.70-	21.45-
14	- 43.75-	43.75-	12.50-
15	- 37.50-	50 -	12.50-
16	- 56.25-	37.50-	6.25-

<u>normas</u>		<u>valoración</u>		
F3		2	1	0
		%	%	%
1	-	62.50-	31.25-	6.25-
2	-	75.	18.75-	6.25-
3	-	81.25-	18.75-	0
4	-	56.25-	43.75-	0
5	-	56.25-	31.25-	12.50-
6	-	75.	25.	0
7	-	31.25-	50.	18.75-
8	-	68.75-	25.	6.25-
9	-	87.50-	6.25-	6.25-

#### R

1	-	93.75-	6.25-	0	-
2	-	81.25-	6.25-	12.50-	
3	-	93.75-	6.25-	0	-
4	-	87.50-	6.25-	6.25-	
5	-	75.	25.	0	-
6	-	81.25-	18.75-	0	-
7	-	87.50-	12.50-	0	-
8	-	40.	27.	33.	-
9	-	87.50-	12.50-	0	-
10	-	87.50-	12.50-	0	-
11	-	81.25-	12.50-	6.25-	
12	-	68.75-	31.25-	0	-
13	-	56.25-	31.25-	12.50-	
14	-	68.75-	25.	6.25-	

#### E

1	-	56.25-	25.	18.75-	
2	-	81.25-	12.50-	6.25-	
3	-	100.	0	0	-
4	-	75.	18.75-	6.25-	
5	-	100.	0	0	-
6	-	81.25-	18.75-	0	-

Tabla 14.2.- Acuerdo total obtenido

	F1	F2	F3	R	E	total	% normas
0 - 25 %	-	-	-	-	-	-	0%
25- 50 %	1	5	1	1	-	8	14%
50- 75 %	6	8	4	3	1	22	39%
75-100 %	4	3	4	10	5	26	46%

El 85% de las normas formuladas obtuvieron un acuerdo total superior al 50% de los expertos consultados. El grupo de normas que recibe mayor porcentaje de acuerdos es el E, normas de viabilidad, con el 83 %, a continuación las normas de rigor técnico, R, con el 71,5 %. En el apartado de funcionalidad; el grupo que recibe menor porcentaje de acuerdos totales es el F2, normas que afectan a la funcionalidad del proceso, con un 18.75 %.

Tabla 14.3.- Rechazos obtenidos

<u>% desac.</u>	F1	F2	F3	R	E	total	% de normas
0 %	6	2	3	8	3	22	39 %
0 - 25 %	4	14	6	5	3	32	57 %
25- 50 %	1	0	0	1	0	2	3 %
50- 75 %	0	0	0	0	0	0	0 %
75-100 %	0	0	0	0	0	0	0 %

El mayor número de desacuerdos se encuentra en el F2, y el menor, en las normas de rigor técnico, R.

## SEGUNDA FASE DE CONSULTA.

La segunda fase de la consulta es la más importante en el desarrollo de la Técnica Delphi. Los expertos reciben sus respuestas junto a las dadas por los otros colegas y ello posibilita la construcción de una base riquísima de debate sobre el tema. Para aligerar el documento, no consignamos en esta segunda fase todas aquellas respuestas de aceptación de la norma tal como estaba formulada. Por ello, las contestaciones del tipo: Sí, Aceptación, De Acuerdo, Bien, Conforme, etc, se han omitido del documento. Asimismo, otras respuestas no incluidas han sido las que ofrecían correcciones de signos de puntuación o propuestas de términos más precisos. En estos casos se han considerado las mejoras introduciéndolas en el enunciado de la norma siempre que no cambiaran el sentido de ésta.

A la vista de los comentarios hechos por los otros especialistas, se puede modificar la respuesta dada, ratificarse en la misma y/o señalar otras respuestas de las ofrecidas que consideren que aportan planteamientos de interés.

Con el fin de evitar una tercera fase (que luego no se evitó) se introdujo una escala de valoración de importancia ya que algunos especialistas habían considerado en la fase anterior ciertas normas como de escaso interés.

(El documento tal como se ofreció a los expertos está incluido en el Anexo III.)

Se repartió a finales de octubre de 1990 y se recogió el primero el 21 de noviembre y el último el 23 de enero de 1991, con una media de 45 días, lo cual considerando el tiempo intermedio de vacaciones de Navidad y Año Nuevo y la extensión del documento, aún mayor que el anterior, parece una media relativamente adecuada de cumplimentación.

Esta fase ha resultado muy enriquecedora, algunos especialistas comentaban la posibilidad de reflexionar

sobre prácticas que hacen diariamente y contar con las aportaciones de un grupo tan amplio de especialistas ofreciendo perspectivas diferentes y complementarias sobre el mismo punto. Lo que se ha hecho evidente es que constituye una excelente base para la comunicación y discusión, para el avance en un área temática y la función didáctica de la Técnica Delphi se evidencia aquí al máximo. Instintivamente, al leer el documento se va acomodando el pensamiento para aceptar o rechazar los planteamientos expuestos.

Algún especialista ha considerado demasiado academicistas las respuestas dadas, provenientes de evaluadores teóricos alejados de las evaluaciones reales. Otro, se ha quejado de la "jerga especializada" utilizada en el cuestionario y por los respondentes. Otros, han "reconocido" a ciertos especialistas a pesar del anonimato. En definitiva, el debate se ha producido y se ha formado una buena base de comunicación sobre el área de estudio.

Uno de los peligros que puede ofrecer la Técnica Delphi es la de manipulación de las respuestas a la hora de sintetizarlas. En este caso y hasta esta fase sólo se han transcrito literalmente las respuestas y se han incluido todas aquéllas que ofrecían alguna sugerencia. En algunas normas, como se verá, la coincidencia de los comentarios es casi unánime, en otras, sin embargo, se ofrecen visiones diferentes que básicamente se identifican con los planteamientos metodológicos más cualitativos o cuantitativos en evaluación. En definitiva, las respuestas parecen reflejar un amplio abanico de posturas a la hora de enfrentar una evaluación.

El análisis de las respuestas de la segunda fase se hizo del siguiente modo:

De las puntuaciones dadas como expresión de la importancia otorgada a cada norma se hizo la media aritmética, obteniéndose la tabla de puntuaciones 14.4.

Respecto a las respuestas, la mayoría de los especialistas se ratificaron en las ofrecidas en la primera fase y además señalaban otras de las ofrecidas. Sólo unos pocos, incluían nuevas matizaciones a las respuestas de los otros. En la tabla 14.5, se incluyen las aportaciones señaladas y el número de veces que han sido elegidas por los otros evaluadores. Las nuevas matizaciones se incorporan en letra negrita al lado de la norma a que se refieren, en el mismo documento incluido en el Anexo III.

**Tabla 14.4 .- Puntuaciones obtenidas por las normas en la segunda fase de consulta.**

**F. INDICADORES DE FUNCIONALIDAD**

**F1.NORMAS QUE AFECTAN A LA FUNCIONALIDAD DEL PRODUCTO EVALUATIVO.**

- 1.- 3.87
- 2.- 3.44
- 3.- 3.13
- 4.- 2.75
- 5.- 3.50
- 6.- 3.50
- 7.- 3.06
- 8.- 3.27
- 9.- 3.12
- 10.- 3.87
- 11.- 2.31

**F2. NORMAS QUE AFECTAN A LA FUNCIONALIDAD DEL PROCESO**

- 1.- 3.19
- 2.- 3.62
- 3.- 2.94
- 4.- 3.81
- 5.- 2.80
- 6.- 3.12
- 7.- 2.53
- 8.- 2.94
- 9.- 2.62
- 10.- 2.50
- 11.- 2.62
- 12.- 2.87
- 13.- 1.92
- 14.- 2.56
- 15.- 2.69
- 16.- 3.62

**F3.NORMAS REFERIDAS A LA FUNCIONALIDAD DE LAS ENTRADAS DEL PROCESO**

- 1.- 2.87
- 2.- 3.12
- 3.- 3.56
- 4.- 2.87
- 5.- 2.69
- 6.- 3.25
- 7.- 2.69
- 8.- 2.53
- 9.- 3.14



R. INDICADORES DE EFICACIA  
NORMAS DE RIGOR TECNICO

- 1.- 3.75
- 2.- 2.87
- 3.- 3.44
- 4.- 3.25
- 5.- 3.56
- 6.- 3.75
- 7.- 3.69
- 8.- 2.00
- 9.- 3.69
- 10.- 3.50
- 11.- 3.06
- 12.- 3.50
- 13.- 3.37
- 14.- 2.87

E. INDICADRES DE EFICIENCIA  
NORMAS DE VIABILIDAD

- 1.- 3.06
- 2.- 3.19
- 3.- 3.31
- 4.- 3.44
- 5.- 3.60
- 6.- 3.31

Tabla 14.5.- Respuestas señaladas en la segunda fase.

F1.....	A	B	C	CH	D	E	F	G	H	I	J	K	L	LL	M	N	Ñ
1	-	-	-	D	I, LL	-	~	LL	D	-	-	-	LL	-	LL	LL	D
2	-	-	-	L	F, G, LL	-	~	-	-	CH	-	-	-	-	D	D	L
3	-	-	-	LL	A, G, I L, LL	-	G	LL	-	G	-	-	G	-	I	I	G
4	-	-	-	-	A, I, N	-	~	LL	-	-	-	-	-	-	I	A	N
5	-	-	-	-	I, LL	-	~	-	-	-	-	-	Ñ	-	L	L	-
6	-	-	F	~	A, F, G, L	-	~	L	I	L	-	-	F	-	L	N	G
7	I LL	-	A L	LL	J	-	~	-	I	LL	-	-	LL D	-	D	J	-
8	-	-	A	Ñ	A, I, L, N	N	E	-	N	-	-	-	-	-	A	LL	-
9	-	-	-	G I	I	-	~	I	I	-	-	-	-	-	E	LL	I
10	-	-	-	~	-	-	~	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	-	-	-	~	-	-	~	-	-	Ñ	-	-	-	-	D	LL	LL
F2.....																	
1	-	L	D	-	-	-	~	-	LL	LL	-	-	-	-	LL	LL	L
2	-	-	-	-	L, LL	-	~	LL	LL	LL	-	-	-	-	LL	LL	-
3	-	-	-	-	F, G	-	~	-	M	-	-	-	-	-	F	G	F
4	-	-	-	-	LL	-	~	LL	-	LL	-	-	-	-	LL	LL	-
5	-	-	-	-	-	-	~	-	I	-	-	-	-	-	A	A	-
6	-	Ñ	-	-	F	F	~	F	G	-	-	-	-	-	E	L	-
7	-	-	E	-	D, G	-	~	F, L LL	F	-	-	-	-	-	L	G	LL
8	-	-	-	-	-	-	~	F	F	E	-	-	-	-	E	J	D
9	-	-	E G	-	F	-	~	-	-	-	-	-	-	-	G	E	G
10	-	-	-	-	E	-	~	E	F	-	-	-	-	-	-	F	-
11	-	-	-	-	L	-	~	-	J	LL	-	-	-	-	D	L	LL
12	-	-	-	-	-	-	~	-	J	-	-	-	-	-	L	G	-
13	-	Ñ	G L	-	-	L	~	Ñ	J	-	-	-	-	-	-	F	LL
14	C	Ñ	-	-	-	G	~	D	-	-	-	-	-	-	-	Ñ	-
15	-	-	E	-	E, N	N	~	-	-	-	-	-	-	-	F	F	F
16	-	-	-	-	-	-	~	-	-	LL	-	-	-	-	LL	L	-

F3..	A..	B..	C...	CH..	D.....	E..	F..	G...	H..	I..	J..	K..	L...	LL	M..	N..	N̄
1	-	-	M	-	C,M	-	L	C,M LL	-	-	-	-	LL	-	LL	C	C
2	-	-	B LL	-	-	F	-	-	LL	L	-	-	-	-	LL	B	G
3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	L	-
4	-	-	-	-	-	LL	-	-	N̄	-	-	-	-	-	L	G	I
5	-	-	-	-	-	M	-	LL	LL	F	-	-	-	-	L	F M	LL
6	-	LL	-	-	-	-	-	-	LL	-	-	-	-	-	G	L	L
7	-	-	-	-	C	C	-	-	I	-	-	-	-	-	-	L	J
8	-	-	-	-	C,G	-	-	F	G	-	-	-	-	-	G	J	F
9	-	-	CH	-	-	-	CH H	-	-	-	-	-	-	-	CH	LL	-
R.....	A	B	C	CH	D	E	F	G	H	I	J	K	L	LL	M	N	N̄
1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	G	G	G
2	-	-	-	-	G,LL	-	-	LL	L	L	-	-	LL	-	LL	G	-
3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	L	-
4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	D	L	G
5	-	-	-	-	L	-	-	L	I	-	-	-	-	-	-	L	L
6	-	-	-	-	-	-	-	L	-	-	-	-	-	-	E	E	F
7	-	-	-	-	F,L, LL	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	L LL	-
8	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	G	-	N	N	-
9	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	LL	-
10	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	J	G	-
12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
13	-	LL	-	-	-	CH G	-	F LL	-	-	-	-	-	-	-	LL	-
14	-	-	-	-	F,L	-	-	-	F	-	-	-	-	-	F	L	-

E...	A..	B..	C...	CH..	D.....	E..	F..	G...	H..	I..	J..	K..	L..	LL	M..	N..	Ñ
1	-	-	-	-	-	-	-	F	-	-	-	-	-	-	G	L	G
2	-	-	-	-	-	F	-	-	-	-	-	-	-	-	G	M	M
3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	-	-	-	-	E	-	-	-	N	-	-	-	E	-	-	N	E
5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	E	-
6	-	-	-	-	-	-	-	C	I	-	-	-	-	-	C	L	-
																I	

### Análisis de los datos

El análisis de esta fase es de especial importancia pues se trata de optar, considerar o dejar de hacerlo entre las aportaciones de los expertos. En esta fase, la posibilidad de subjetividad en el monitor se acrecienta y por ello, tratamos de proceder con el máximo cuidado teniendo en cuenta siempre que nuestras elecciones estuviesen fundamentadas por los datos ofrecidos. Así, hemos considerado norma a norma atendiendo al porcentaje de acuerdo que tenía cada una, tal como estaba originalmente formulada, a la introducción de aquellas aportaciones que se pudiera, sin desvirtuar el sentido de la norma, atendiendo especialmente a las señaladas con frecuencia más alta por los demás encuestados. En la mayoría de las normas la coincidencia de criterios permitió la toma de decisiones rápidamente, aunque evidentemente no se pueden escoger posturas contradictorias, así es que, algunas aportaciones no han sido recogidas en la formulación definitiva de las normas. Otras veces, los comentarios son de gran interés y aclaratorios pero no los hemos incorporado por salirse del marco normativo que se pretendía mantener. En varios casos, ante la comprobación de que las normas resultaban confusas hemos procedido a retirarlas. En otros, ante la coincidencia de expertos señalando el solapamiento, hemos elegido una de ellas, o integrado dos en una. En cualquier caso, se ha optado por el sistema de jueces para considerar qué aportaciones o términos mejoraban la formulación anterior y optar por ellos. Quedó así establecida una relación definitiva de 52 normas. (Esta relación se encuentra en el anexo V, tal como se presentó a la tercera fase de consulta)

No obstante, creemos que el documento que recoge las respuestas de los expertos tiene un gran valor didáctico pues en él aparecen cuestiones aclaratorias de dificultades de realización en la práctica que no se han recogido en la formulación definitiva de las normas y que pueden

resultar de gran interés para los profesionales que se enfrenten a un estudio de evaluación de necesidades.

### TERCERA FASE DE CONSULTA.

Aunque ya habíamos introducido la escala de valoración en la segunda fase ante el temor de que el periodo de duración de la consulta fuese excesivo, hemos decidido volver a realizarla con las normas definitivas ya que la transformación de las mismas podría afectar a la puntuación obtenida.

Esta tercera fase es cerrada y sólo se pide la valoración de las normas. La escala es;

- 1 = Norma eliminable
- 2 = " poco importante
- 3 = " importante
- 4 = " muy importante

Es a través del 1 como aquellos especialistas que consideren que la norma no recoge sus planteamientos podrán manifestar su desacuerdo con ella y en su caso la eliminación del documento.

Se inicia la tercera fase de consulta a finales de enero de 1991, y al ser el documento notoriamente más breve, se utiliza el sistema de devolución por correo.

Esta fase ha sido la más prolongada a pesar de la brevedad del documento lo que puede deberse a la saturación de los especialistas consultados. El primer documento se recibió a los cinco días, pero al finalizar el mes de febrero sólo se habían recibido 7, por lo que hubo que realizar la recogida personalmente como en las fases anteriores, finalizándose ésta el día 21 de abril de 1991.

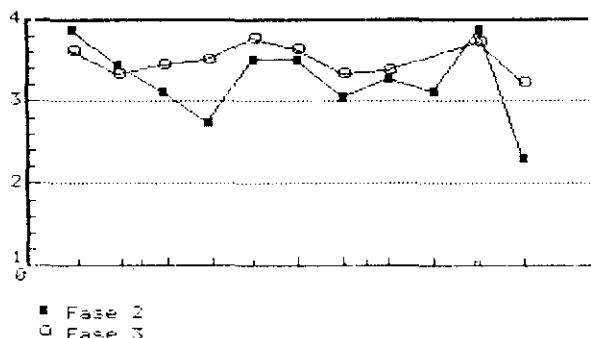
Las puntuaciones obtenidas las ofrecemos a continuación al lado de las resultantes de la fase anterior de la consulta.

**Tabla 14.6. Puntuaciones obtenidas por las normas F1 en las dos fases de consulta.**

F. INDICADORES DE FUNCIONALIDAD  
F1. NORMAS QUE AFECTAN A LA FUNCIONALIDAD DEL PRODUCTO EVALUATIVO.

	2ª fase	3ª fase
1. -	3.87	3.61 +
2. -	3.44	3.33
3. -	3.15	3.44
4. -	3.75	3.50 +
5. -	3.60	3.78 +
6. -	3.60	3.65 +
7. -	3.00	3.33
8. -	3.25	3.39
9. -	3.15	---
10. -	3.67	3.72 +
11. -	2.31	3.22
$\Sigma$	35.82	34.97
$\bar{x}$	3.26	3.50
s	0.46	0.19

**Gráfico 14.1.- Puntuaciones obtenidas por las normas F1 en las dos fases de consulta.**

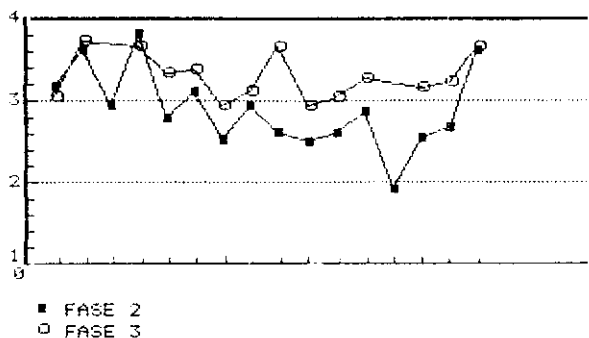


**Tabla 14.7.- Puntuaciones obtenidas por las normas F2 en las dos fases de consulta.**

**F2. NORMAS QUE AFECTAN A LA FUNCIONALIDAD DEL PROCESO**

2a fase	3a fase
1.- 3.19	3.05
2.- 3.62	3.72 +
3.- 3.94	—
4.- 3.81	3.67 +
5.- 3.80	3.33
6.- 3.12	3.39
7.- 3.53	3.94
8.- 3.94	3.11
9.- 3.62	3.67 +
10.- 3.50	3.94
11.- 3.62	3.05
12.- 3.87	3.28
13.- 3.92	—
14.- 3.56	3.17
15.- 3.69	3.22
16.- 3.62	3.67 +
M 46.35	46.21
s Xi 3.90	3.30
s 0.49	0.28

**Gráfico 14.2.- Puntuaciones obtenidas por las normas F2 en las dos fases de consulta.**



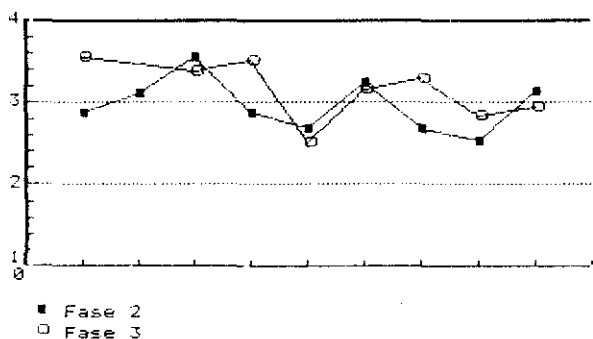


**Tabla 14.8.- Puntuaciones obtenidas por las normas F3 en las dos fases de consulta.**

F3. NORMAS REFERIDAS A LA FUNCIONALIDAD DE LAS ENTRADAS DEL PROCESO

	2ª fase	3ª fase
1.-	2.87	3.55 +
2.-	3.12	---
3.-	3.56	3.39
4.-	2.87	3.50 +
5.-	2.69	2.50
6.-	3.25	3.17
7.-	2.69	3.29
8.-	2.53	2.83
9.-	3.14	2.94
$\Sigma$	26.72	25.17
$\bar{X}$	2.97	3.15
s	0.33	0.38

**Gráfico 14.3.- Puntuaciones obtenidas por las normas F3 en las dos fases de consulta.**



**Tabla 14.9.- Puntuaciones obtenidas por las normas R en las dos fases de consulta.**

**R. INDICADORES DE EFICACIA  
NORMAS DE RIGOR TECNICO**

	2ª fase	3ª fase	
1.	3.75	3.67	+
2.	3.87	3.44	
3.	3.44	3.35	
4.	3.55	3.61	+
5.	3.75	3.78	++
6.	3.86	3.93	++
7.	3.90	3.97	+
8.	3.90	3.94	
9.	3.90	3.93	++
10.	3.90	3.97	++
11.	3.90	3.90	++
12.	3.90	3.90	++
13.	3.90	3.90	++
14.	3.90	3.90	++
15.	3.90	3.90	++
16.	3.90	3.90	++
17.	3.90	3.90	++
18.	3.90	3.90	++
19.	3.90	3.90	++
20.	3.90	3.90	++
21.	3.90	3.90	++
22.	3.90	3.90	++
23.	3.90	3.90	++
24.	3.90	3.90	++
25.	3.90	3.90	++
26.	3.90	3.90	++
27.	3.90	3.90	++
28.	3.90	3.90	++
29.	3.90	3.90	++
30.	3.90	3.90	++
31.	3.90	3.90	++
32.	3.90	3.90	++
33.	3.90	3.90	++
34.	3.90	3.90	++
35.	3.90	3.90	++
36.	3.90	3.90	++
37.	3.90	3.90	++
38.	3.90	3.90	++
39.	3.90	3.90	++
40.	3.90	3.90	++
41.	3.90	3.90	++
42.	3.90	3.90	++
43.	3.90	3.90	++
44.	3.90	3.90	++
45.	3.90	3.90	++
46.	3.90	3.90	++
47.	3.90	3.90	++
48.	3.90	3.90	++
49.	3.90	3.90	++
50.	3.90	3.90	++
51.	3.90	3.90	++
52.	3.90	3.90	++
53.	3.90	3.90	++
54.	3.90	3.90	++
55.	3.90	3.90	++
56.	3.90	3.90	++
57.	3.90	3.90	++
58.	3.90	3.90	++
59.	3.90	3.90	++
60.	3.90	3.90	++
61.	3.90	3.90	++
62.	3.90	3.90	++
63.	3.90	3.90	++
64.	3.90	3.90	++
65.	3.90	3.90	++
66.	3.90	3.90	++
67.	3.90	3.90	++
68.	3.90	3.90	++
69.	3.90	3.90	++
70.	3.90	3.90	++
71.	3.90	3.90	++
72.	3.90	3.90	++
73.	3.90	3.90	++
74.	3.90	3.90	++
75.	3.90	3.90	++
76.	3.90	3.90	++
77.	3.90	3.90	++
78.	3.90	3.90	++
79.	3.90	3.90	++
80.	3.90	3.90	++
81.	3.90	3.90	++
82.	3.90	3.90	++
83.	3.90	3.90	++
84.	3.90	3.90	++
85.	3.90	3.90	++
86.	3.90	3.90	++
87.	3.90	3.90	++
88.	3.90	3.90	++
89.	3.90	3.90	++
90.	3.90	3.90	++
91.	3.90	3.90	++
92.	3.90	3.90	++
93.	3.90	3.90	++
94.	3.90	3.90	++
95.	3.90	3.90	++
96.	3.90	3.90	++
97.	3.90	3.90	++
98.	3.90	3.90	++
99.	3.90	3.90	++
100.	3.90	3.90	++

**Gráfico 14.4.- Puntuaciones obtenidas por las normas R en las dos fases de consulta.**

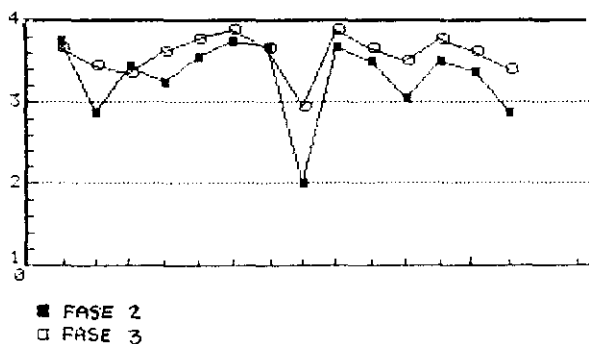
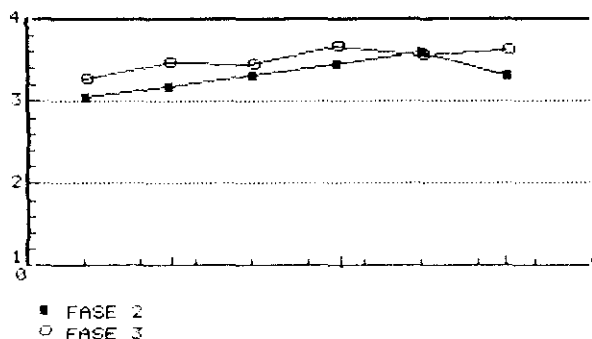


Tabla 14.10.- Puntuaciones obtenidas por las normas E en las dos fases de consulta.

E. INDICADORES DE EFICIENCIA  
NORMAS DE VIABILIDAD

	2ª fase	3ª fase
1.-	3.06	3.28
2.-	3.19	3.47
3.-	3.31	3.44
4.-	3.44	3.67 +
5.-	3.60	3.55 +
6.-	3.31	3.61 +
$\Sigma$	19.91	21.02
$\bar{x}$	3.32	3.50
s	0.19	0.14

Gráfico 14.5.- Puntuaciones obtenidas por las normas E en las dos fases de consulta.



La formulación de las normas en la tercera fase ha recibido valoración más alta en todos los grupos. El coeficiente de correlación obtenido entre las dos series de puntuaciones, las obtenidas en la segunda fase de la consulta y las de la tercera, ha sido de  $r = 0.71$ , al nivel  $\alpha = 0.05$  y grados de libertad = 50 nos da un índice muy significativo de correlación entre las medias de las puntuaciones dadas a las normas en una fase y otra.

Centrándonos en la tercera fase, todas las normas han sido valoradas por encima de 2.5, y 24 de ellas han obtenido puntuación igual o superior a 3.5, que son las consideradas como normas muy importantes y las que señalamos con una +.

Las medias obtenidas por grupos de normas han sido;

F1.- 3.50  
F2.- 3.30  
F3.- 3.15  
R.- 3.59  
E.- 3.50

La media total de las normas es de 3.41, media muy alta al ser 4 la puntuación máxima, y con una variabilidad total de 0.18.

Otras observaciones de interés se refieren a la distribución de las puntuaciones respecto a los grupos de normas. El grupo más valorado es el R, normas de rigor técnico, con una media de 3.59 y con un 71% de normas consideradas como muy importantes. El grupo menos valorado tiene de media 3.15, y es el grupo de normas referidas a la funcionalidad de las entradas del proceso y tiene el menor porcentaje de normas (25%) consideradas muy importantes. Ello podría significar mayor acuerdo en cuestiones técnicas ya asumidas por la investigación

evaluativa y mayor dificultad para aceptar, por parte de todos los consultados, como importantes las normas más específicas del proceso de evaluación de necesidades como por ej. la inclusión de las personas afectadas por el proceso y otras.

Efectuamos un análisis de varianza para comprobar si las diferencias de puntuaciones entre los cinco grupos de normas son significativas y obtenemos un valor de  $F = 4.78$  y puesto que el valor dado por la ley de Snedecor es de  $F(4,47,0.01) = 3.76$ , concluimos que se puede aceptar la diferencia significativa entre las medias de puntuaciones obtenidas en los distintos grupos de normas.

Tabla 14.11.- Resultados del análisis de varianza.

Fuentes de variación	S.C.	g.l.	M.C.	F	sig.
Entre	1.28	4	0.32	4.78	$p < 0.01$
Intra	3.17	47	0.067		
Total	4.45	51			

Puesto que hemos encontrado el valor de  $F$  significativo, establecemos comparaciones entre los cinco grupos mediante la prueba de Scheffé; y obtenemos diferencias significativas entre las puntuaciones del grupo más valorado, R, y el menos, F3, obteniendo un valor de  $F = 3.72$  superior al  $F(4,47,0.05) = 2.56$ . Entre todos los demás grupos las diferencias no son significativas.

Diferencias entre las puntuaciones otorgadas por distintos grupos de especialistas.

Haciendo separación de las valoraciones dadas en dos grupos, según procediesen de docentes universitarios o de profesionales vinculados a la práctica evaluativa hemos formado dos grupos;

grupo A, no universitarios, constituido por 7 expertos.  
grupo B, docentes universitarios, por 10.

Las valoraciones obtenidas son siempre más altas entre el grupo de docentes universitarios, excepción hecha del grupo de normas de viabilidad en el que sucede al contrario, es más valorado por el grupo A.

**Tabla 14.12.- Puntuaciones obtenidas por las normas F1 entre los dos grupos de especialistas.**

F1. NORMAS QUE AFECTAN A LA FUNCIONALIDAD DEL PRODUCTO EVALUATIVO.

	Grupo A	Grupo B
1.-	3.86	3.45
2.-	3.28	3.36
3.-	3.43	3.45
4.-	3.28	3.64
5.-	3.71	3.81
6.-	4.	3.45
7.-	3.	3.54
8.-	3.28	3.45
9.-		
10.-	3.71	3.73
11.-	2.71	3.54

**Gráfico 14.8.- Puntuaciones obtenidas por las normas F1 entre los dos grupos de especialistas.**

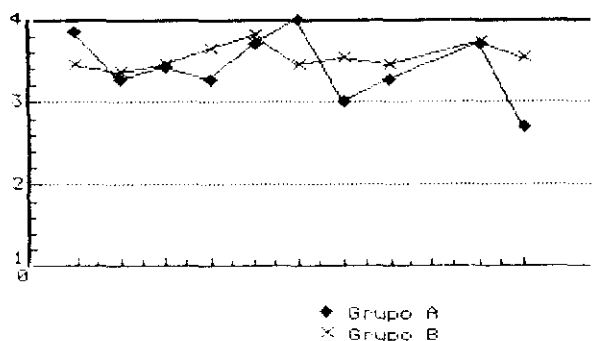
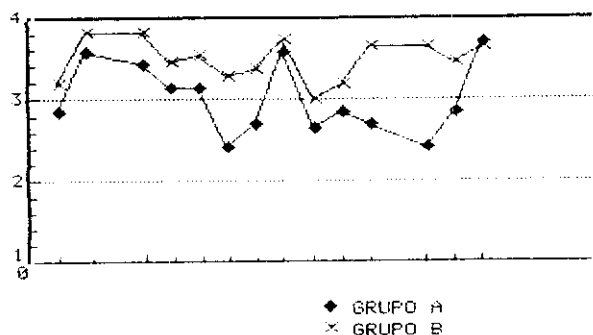


Tabla 14.13.- Puntuaciones obtenidas por las normas F2 entre los dos grupos de especialistas.

F2. NORMAS QUE AFECTAN A LA FUNCIONALIDAD DEL PROCESO

	Grupo A	Grupo B
1.-	2.86.....	3.18
2.-	3.57.....	3.82
3.-	.....	.....
4.-	3.43.....	3.82
5.-	3.14.....	3.45
6.-	3.14.....	3.54
7.-	2.43.....	3.27
8.-	2.71.....	3.36
9.-	3.57.....	3.73
10.-	2.67.....	.....
11.-	2.86.....	3.18
12.-	2.71.....	3.64
13.-	.....	.....
14.-	2.43.....	3.64
15.-	2.86.....	3.45
16.-	3.71.....	3.64

Gráfico 14.7.- Puntuaciones obtenidas por las normas F2 entre los dos grupos de especialistas.





**Tabla 14.14.- Puntuaciones obtenidas por las normas F3 entre los dos grupos de especialistas.**

F3.NORMAS REFERIDAS A LA FUNCIONALIDAD DE LAS ENTRADAS DEL PROCESO

Grupo A Grupo B

1.-	3.28.....	3.73
2.-	3.28.....	3.45
3.-	3.57.....	3.45
4.-	3.14.....	3.73
5.-	3.83.....	3.18
6.-	3.28.....	3.64
7.-	3.71.....	3.36

**Gráfico 14.8.- Puntuaciones obtenidas por las normas F3 entre los dos grupos de especialistas.**

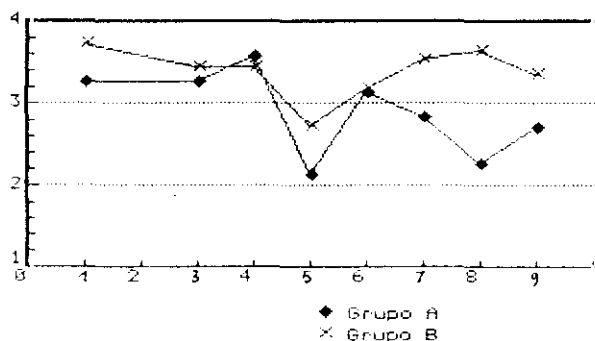


Tabla 14.15.- Puntuaciones obtenidas por las normas R entre los dos grupos de especialistas.

**R. INDICADORES DE EFICACIA**  
**NORMAS DE RIGOR TÉCNICO**

	Grupo A	Grupo B
1.-	3.43.....	3.82
2.-	3.57.....	3.36
3.-	3.50.....	3.27
4.-	3.43.....	3.73
5.-	3.71.....	3.82
6.-	3.66.....	3.91
7.-	3.71.....	3.64
8.-	2.83.....	3.
9.-	4.....	3.82
10.-	3.57.....	3.73
11.-	3.57.....	3.45
12.-	3.57.....	3.91
13.-	3.57.....	3.64
14.-	3.....	3.64

Gráfico 14.9.- Puntuaciones obtenidas por las normas R entre los dos grupos de especialistas.

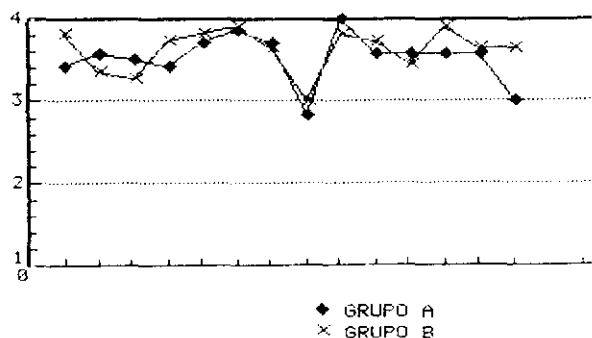
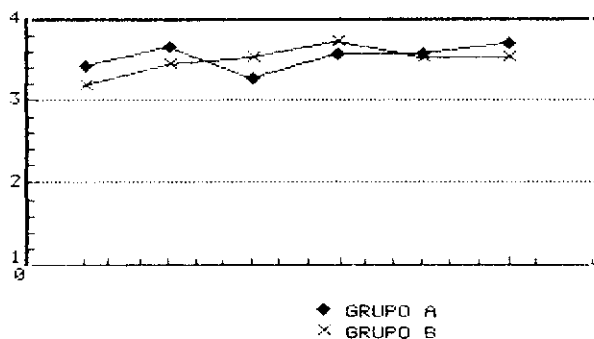


Tabla 14.16.- Puntuaciones obtenidas por las normas E entre los dos grupos de especialistas.

E. INDICADORES DE EFICIENCIA  
NORMAS DE VIABILIDAD

	Grupo A	Grupo B
1.-	3.43.....	3.18
2.-	3.67.....	3.45
3.-	3.38.....	3.34
4.-	3.57.....	3.33
5.-	3.57.....	3.54
6.-	3.71.....	3.54

Gráfico 14.10.- Puntuaciones obtenidas por las normas E entre los dos grupos de especialistas.



Haciendo la comparación de las dos medias observadas entre las puntuaciones de los dos grupos obtenemos un valor  $z = 3.57$  superior al  $z = 1.96$  cuya probabilidad de error es 0.05. La diferencia es pues, significativa, el grupo B de docentes universitarios ha puntuado más alto las normas que el A, de profesionales relacionados con la evaluación.

Haciendo la comparación por grupos de normas, salen diferencias significativas en las puntuaciones de los grupos F2 y F3, siendo no significativas en los otros tres grupos.

**Tabla 14.17.- Resultados de la comparación entre los dos grupos de especialistas.**

Grupos de normas	t	signif.
F1	0.92	no
F2	3.36	sí
F3	2.28	sí
R	0.91	no
E	0.50	no

En consecuencia, podemos sintetizar así los resultados obtenidos:

- 1) Todas las normas han recibido una alta puntuación.
- 2) Escasa variabilidad entre las puntuaciones.
- 3) La valoración de las normas varía entre unos grupos y otros en este orden;
  - 1Q) Indicadores de eficacia.
  - 2Q) Indicadores de eficiencia
  - 3Q) Indicadores de funcionalidad y dentro de él;
    - 1Q.- Funcionalidad del producto.

22.- Funcionalidad del proceso.

32.- Funcionalidad de las entradas,

si bien sólo las diferencias entre el primero y el último grupo son significativas.

- 4) Hay diferencias significativas en las valoraciones hechas entre los dos grupos establecidos A y B.

De las 52 normas de la 3ª fase consideraremos como definitivas aquéllas que cuenten con una puntuación alta, igual o superior al 2.5, es decir las valoradas mayoritariamente como importantes y muy importantes. Al cumplir todas las normas esta condición, quedan incluidas en la relación definitiva las 52.

Por tanto, el documento final de normas de evaluación, queda como aparece a continuación, señaladas en él con letra negrita las normas que han resultado consideradas muy importantes, con puntuación igual o mayor a 3.5

**SISTEMA DE NORMAS DE EVALUACION DE NECESIDADES EDUCATIVAS**  
**DOCUMENTO FINAL**

**F. INDICADORES DE FUNCIONALIDAD**

**F1. NORMAS QUE AFECTAN A LA FUNCIONALIDAD DEL PRODUCTO EVALUATIVO**

1.- El informe final de la evaluación debe incluir las necesidades detectadas priorizadas para ser abordadas por intervención educativa.

2.- El establecimiento de prioridades se efectuará de acuerdo con criterios claramente fijados en el informe.

3.- El informe de la evaluación debe incluir el análisis de los factores y circunstancias que pueden haber impedido que las necesidades se hayan satisfecho.

4.- El informe debe distinguir entre las necesidades detectadas y las estrategias propuestas para su solución.

5.- El informe debe exponer sin ambigüedades, tanto los resultados obtenidos como las limitaciones del estudio.

6.- El informe debe ser todo lo objetivo posible, fundamentando los juicios expresados para evitar sesgos o deformaciones por opiniones personales o deficiencias técnicas.

7.- El informe debe reflejar el punto de vista de todos los sectores participantes o implicados.

8.- El informe, con los resultados obtenidos, debe difundirse a todos los grupos implicados, adaptándolo a las diferentes audiencias, sin perjuicio de su integridad y rigor.

9.- El informe debe proporcionarse en el tiempo adecuado para la toma de decisiones.

10.- La estructura y difusión del informe deben tender a evitar la utilización de los resultados de forma parcial por algún sector, para obtener ventajas particulares.

## **F. INDICADORES DE FUNCIONALIDAD.**

### **F2. NORMAS QUE AFECTAN A LA FUNCIONALIDAD DEL PROCESO.**

1.- El desarrollo de la evaluación de necesidades (E.N.) debe permitir la consideración de las diferentes perspectivas axiológicas de las audiencias afectadas.

2.- Para la interpretación correcta de la información obtenida es absolutamente necesario el análisis o estudio detallado del contexto de evaluación.

3.- Deben utilizarse técnicas y procedimientos variados que sean complementarios para la obtención de información pertinente.

4.- La determinación completa de la necesidad exige la utilización de indicadores variados y complementarios de la misma. (nivel comparativo, normativo, etc)

5.- La E.N. debe desarrollarse de forma que se potencie la participación de los miembros de las diferentes audiencias.

6.- El proceso requiere un nivel mínimo de consenso, entre los representantes de los sectores clave, en todos los momentos críticos de toma de decisiones.

7.- Los posibles conflictos de intereses que aparezcan durante el proceso deben ser tratados abiertamente, para que no comprometan ni el desarrollo ni los resultados de la evaluación.

8.- Para la detección de las necesidades, es preciso dar oportunidad a los individuos implicados de proporcionar información sobre sus problemas tal como ellos los perciben.

9.- Deben establecerse formalmente las dos dimensiones que definen la magnitud de la necesidad, es decir, el nivel real y el nivel ideal ("deber ser"), situándose éste en el referente externo de la situación social.

10.- Es conveniente utilizar algún método de pronóstico que permita anticipar tendencias futuras y ofrecer perspectivas para la toma de decisiones.

11.- Debe buscarse el compromiso con las personas clave de cada sector implicado durante el desarrollo de la evaluación como factor esencial para la utilización de los resultados.

12.- Es aconsejable utilizar procedimientos que incluyan a las personas afectadas por la evaluación en la recogida de los datos, discusión de los resultados y propuestas de soluciones para que tomen conciencia de los problemas y se sientan implicadas en las decisiones adoptadas.

13.- Es necesario promover actitudes positivas hacia la E.N. para evitar que sea percibida como un elemento conflictivo o perjudicial, por algún sector o grupo implicado.

14.- Debe controlarse la independencia del proceso ante posibles presiones de matiz político o de otro orden.

#### F. INDICADORES DE FUNCIONALIDAD

##### F3. NORMAS REFERIDAS A LA FUNCIONALIDAD DE LAS ENTRADAS DEL PROCESO.

1.- Debe justificarse explícitamente la necesidad del estudio de evaluación.

2.- Es conveniente estimular la participación de las audiencias comprometidas o afectadas en el desarrollo de la E.N.

3.- Deberán utilizarse expertos en las fases del proceso que así lo requieran.

4.- Para asegurar la corrección del proceso evaluativo es conveniente disponer de un metaevaluador que examine el diseño y su desarrollo y ayude a tomar decisiones técnicas sobre el mismo.

5.- Para la obtención de información fiable, los informantes clave deben ser seleccionados de forma que representen a la comunidad.



6.- Todas las personas incluidas en el proceso deben poseer credibilidad para el sector que representan.

7.- Antes de iniciar la E.N. es preciso asegurar, en las personas implicadas, una actitud de cambio o mejora de la situación objeto de estudio.

8.- Los evaluadores de necesidades deben poseer, como parte de su capacitación técnica, habilidades de relaciones públicas y para el trabajo con grupos.

#### R. INDICADORES DE EFICACIA NORMAS DE RIGOR TECNICO.

1.- Debe especificarse con precisión el objetivo de la E.N. y las previsibles unidades de análisis.

2.- Dada la ambigüedad existente en el uso del término necesidad, debe definirse el concepto de la misma en el que se basa el estudio, determinar los tipos de necesidades que se analizarán y las variables objeto de medida.

3.- Deben determinarse claramente los criterios por los que serán identificadas las necesidades; nivel mínimo, nivel normativo, etc.

4.- Los datos a recoger deben ser pertinentes al objetivo de la E.N. y a las decisiones a tomar.

5.- La metodología a utilizar vendrá determinada por el propósito de la E.N.

6.- Las técnicas elegidas, (encuestas, análisis de indicadores sociales) deberán incluir todos los aspectos relevantes objeto de análisis.

7.- Deben especificarse y justificarse las fuentes de información que se utilizaron, el criterio de selección y los medios empleados para asegurar la fiabilidad de los datos obtenidos.

8.- No debe pedirse a los participantes juicios globales ni el establecimiento directo de necesidades, sino que éstas deben surgir como consecuencia del análisis de la información.

9.- El análisis de la información, tanto cualitativa como cuantitativa, debe ser riguroso para asegurar la fundamentación de las conclusiones que se extraigan.

10.- El análisis de los datos debe incluir la especificación y justificación de los procedimientos seguidos, para permitir su revisión y/o replicación.

11.- Las necesidades identificadas deben ser suficientemente discutidas y analizadas, antes de proponer soluciones.

12.- Las conclusiones que se obtengan, deben fundamentarse explícitamente y deben basarse en la información recogida. Las estimaciones o interpretaciones personales, no delimitadas por los datos, pueden ofrecerse pero clasificadas claramente como tales.

13.- Los resultados deben ser precisos e inequívocos y señalar en qué grado se cumplieron o no los objetivos del estudio.

14.- Debe asegurarse la cooperación de los grupos de interés y conocer sus posturas para contrarrestar o evitar los posibles intentos de sesgar los resultados.

#### E. INDICADORES DE EFICIENCIA NORMAS DE VIABILIDAD

1.- Debe centrarse el estudio en áreas específicas de amplitud controlable.

2.- Los procedimientos utilizados deben ser prácticos y realistas teniendo en cuenta los recursos disponibles.

3.- Debe considerarse qué datos necesarios están ya disponibles y cuáles deben obtenerse.

4.- La recogida y análisis de los datos debe hacerse en función de la información que se necesita.

5.- El tiempo y los recursos deben distribuirse racional y prácticamente para poder culminar las etapas del proceso y obtener conclusiones sobre las necesidades estudiadas.

6.- Debe tomarse en cuenta el estudio hecho del contexto en que la evaluación se ha desarrollado para ser realistas a la hora de ofrecer recomendaciones.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

CHELIMSKY, E. (1987). The politics of program evaluation. En D.S. Cordray et al (Eds.) Evaluation Practice in Review. San Francisco: Jossey- Bass.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981). Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials. New York: McGraw-Hill. (Trad. esp. 1988. México: Trillas.)

KAUFMAN, R. y ENGLISH, F. (1979). Needs Assessment. Concept and Application. Educational Technology Publications. Englewood Cliffs, New Jersey.

KING, J.A. (1988). Research on Evaluation Use and its Implications for Evaluation Research and Practice. Studies in Educational Evaluation, 14, 285-299

KLEVANS, D.R. (1987). Developing a Needs Assessment Plan in Continuing Professional Education. Pennsylvania State Univ., Office of Continuing Professional Education.

KING, J.A. (1988). Research on Evaluation Use and its Implications for Evaluation Research and Practice. Studies in Educational Evaluation, 14, 285-299

SHAPIRO, J.Z. (1985). Where we are and where we need to go. Educational Evaluation and Program Analysis, 7, 3, 245-248.

UHL, N.P. (1990). Delphi Technique. En H. Walberg y G. Haertel (Eds.) The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon.

## 15. DISCUSION DE LOS RESULTADOS

## DISCUSION DE LOS RESULTADOS

La anterior relación de normas de evaluación de necesidades educativas es la principal aportación de esta Tesis. Creemos que constituye una aportación de interés por las propias normas y por la metodología utilizada.

La necesidad de elaborar un sistema de normas se fue evidenciando durante el desarrollo teórico de la Tesis.

Sin embargo, algunos autores critican el establecimiento de normas; Guba, 1988, afirma que todas están ligadas a paradigmas particulares lo que prima su utilización en unas evaluaciones frente a otras. Siempre se contará con partidarios y detractores pero, por ejemplo, el esfuerzo del Joint Committee (1981) es reconocido unánimemente como importante. El asunto clave está en si las normas mejorarán o no la calidad de la evaluación.

En realidad, cualquier serie de normas y criterios ya establecidos podría servirnos adaptándolos a un estudio de E.N., Stufflebeam et al. (1985) adaptan directamente las del Joint Committee, cambiando el término evaluación por el de evaluación de necesidades, pero creímos que las características específicas del proceso exigían la revisión de normas propias. Los mismos miembros del Joint Committee advierten que su trabajo es una primera aproximación que necesita ser revisada y que se ha hecho por evaluadores de EEUU con una perspectiva cultural que puede diferir de las de otros países.

Tratamos de buscar una articulación en indicadores y normas para todas las características que los autores estudiados consideran definitorias de una buena evaluación. Entendemos las normas como principios comúnmente aceptados por los profesionales de la evaluación como de valor o mérito en ella. El indicador es un constructo elaborado a partir de la obtención de medidas de variables

que suministra información relevante de un proceso, posibilitando su explicación, previsión y, en su caso, control del mismo. Como señala Scheerens (1990), cuando nos referimos a un indicador desde la perspectiva de varios niveles administrativos, múltiples niveles de agregación de datos básicos y de diferentes tipos de medidas, estamos usando una amplia interpretación del término indicador educativo como medida de aspectos clave del sistema educativo que tienen relevancia educativa.

Vemos la calidad de una evaluación fundamentada en la consideración de tres dimensiones; funcionalidad, eficacia y eficiencia.

Cumplir los criterios de eficacia y eficiencia es una condición necesaria pero no suficiente de valor de una evaluación; es preciso que sea funcional y mejore el objeto evaluado.

Los indicadores de funcionalidad nos señalan la coherencia del proceso con la finalidad para la que ha sido construido y diseñado; la mejora del objeto evaluado. Esta mejora la buscamos por indicadores de tres categorías;

- los referidos al producto de la evaluación con esta capacidad de mejora; el informe de la evaluación, la comunicación de los resultados y la utilización de los mismos.

- los referidos al proceso; compromiso con los sectores afectados, criterios éticos.

- los referidos a las entradas; inclusión de las audiencias, participación, etc.

Los indicadores de eficacia nos presentan las normas de rigor técnico que nos permiten alcanzar los objetivos propuestos.

Los indicadores de eficiencia plantean la adaptación a la situación real donde la evaluación se desarrolla.

Este esquema nos parece válido para reseñar las características de una E.N. eficaz. Todos los criterios señalados por los autores analizados, encuentran su lugar en esta articulación, ocupando mucha extensión los indicadores de funcionalidad, primordiales, a nuestro entender, en toda evaluación y más, si cabe, en la evaluación de necesidades.

Creemos que la técnica Delphi aplicada ha constituido un éxito y ha posibilitado:

- Una mejora notable de la formulación de las normas gracias a las aportaciones de los expertos.
- Una base de comunicación e investigación sobre el tema de evaluación de necesidades.
- La construcción de documentos de estudio y de aprendizaje sobre el tema.

Los puntos débiles que pueden encontrarse debido a la manipulación de las respuestas de los expertos, creemos que no se han dado pues ha sido, durante todo el proceso, rigurosa la fidelidad a las respuestas dadas. El peligro de generar falso consenso tampoco creemos que pueda ocurrir pues en todo momento incluimos las discrepancias y el % de consenso obtenido, además de que las normas incluidas en la síntesis final son las valoradas como importantes o muy importantes.

El punto que quizá ofrece más debilidad es el de considerar a los verdaderos expertos en terrenos controvertidos o desconocidos como es el de E.N. También, el tiempo de duración de la consulta parece excesivo. No siempre se puede dedicar tanto periodo para obtener conclusiones. Creemos que si el documento hubiera sido más breve y realizando la consulta por una instancia que

obligara más a los expertos se podría utilizar con más rapidez.

Sin embargo, el haber podido contar con todos los especialistas durante la consulta ha sido un éxito y su número, 17, parece lo suficientemente amplio pues habitualmente se realizan consultas con un número más reducido de expertos.

El producto logrado, el sistema de normas, nos parece útil y satisfactorio. Han sido obtenidas por consenso, en un estudio largo y sistemático, con una metodología que ha posibilitado la comunicación entre los expertos consultados, mejorando y enriqueciendo el documento en cada fase del proceso.

Las 52 normas, son específicas y adaptadas al proceso de E.N., cumplimentan los dos propósitos de planificar y guiar una evaluación de necesidades (evaluación formativa del proceso) y analizar sus puntos fuertes y débiles (evaluación sumativa) y, aunque no constituyan una guía de etapas a seguir, su distribución en entradas, proceso y producto puede facilitar la orientación de futuros estudios de E.N.

Las 52 normas han recibido una alta valoración, las puntuaciones obtenidas en ambas fases poseen un coeficiente muy alto de correlación y poca variabilidad.

Las normas más valoradas son las que se refieren a los aspectos de rigor, lo que podría significar que están más asumidos por el cuerpo profesional, frente a otros aspectos más controvertidos referidos a la inclusión de las audiencias, búsqueda de consenso, que no son tan usuales en la investigación evaluativa tradicional, pero que sí tienen mucha importancia en el proceso de evaluación de necesidades, si aceptamos los planteamientos expuestos en el desarrollo teórico de que las necesidades no son hechos objetivos, sino, por el contrario, manifestación de valores personales y grupales que deben ser



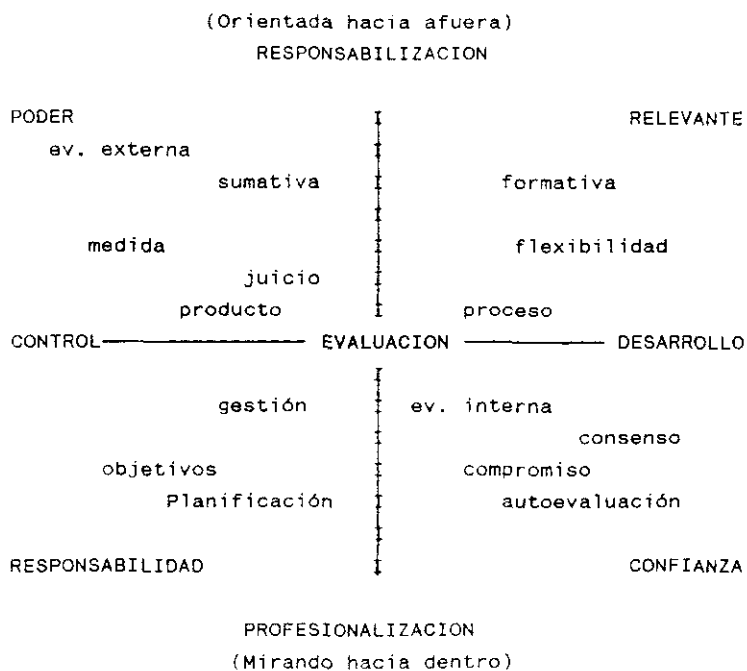
tomados en consideración.

Las normas incluyen planteamientos de distintos discursos, no con el carácter de posición media, sino para disponer de un marco general que sirva para propósitos diferentes. Como dice el Joint Committee (1981), en definitiva, la responsabilidad siempre será del evaluador. Este, deberá dar la importancia que considere a unas normas frente a otras al encontrarse en un estudio concreto de evaluación.

Como señala Nisbet (1990), la evaluación ha llegado a ser un término global, un concepto en expansión. Los conceptos educativos tienden a expandir su significado. Ante las diferentes interpretaciones del término evaluación, nos ocurre que a la hora de responder a cuestiones tales como para qué evaluamos, pensamos que para variedad de propósitos, a la de cómo, diremos que con variedad de métodos y así sucesivamente.

Sin embargo, es fácil encontrar principios de acuerdo sobre muchos aspectos, otros, más controvertidos pueden entrar en conflicto según unas aplicaciones u otras, es por lo que Nisbet (1990) diseña su mapa cognitivo de evaluación que adaptamos en la figura 15.1, queriendo representar la variedad de términos alrededor del central de "evaluación", así como los polos de tensión entre unos objetivos u otros. Es inútil intentar buscar una posición media tanto en conceptualización como en procedimientos, unos y otros tendrán sentido para diferentes propósitos y audiencias. Es lo mismo que ocurre con las normas reflejadas, no representan un punto medio, sino que intentan incluir todos los aspectos señalados como importantes para una u otra finalidad. No deben verse todas simultáneamente, en unos casos tendrán más importancia unas que otras.

Fig 15.1.\_ Mapa cognitivo de la evaluación.



(Adaptado de Nisbet, 1990)

En cualquier caso, las normas señaladas constituyen una primera aproximación en nuestro medio cultural, podrán validarse con experiencias concretas, modificarse y adaptarse a partir de su utilización en situaciones específicas

#### REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

GUBA, E.G. (1988). Foreword. En T.A. Schwandt y E.S. Halpern (1988). Linking Auditing and Metaevaluation. Enhancing Quality in Applied Research. Newbury Park: Sage.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981). Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials. New York: McGraw-Hill. (Trad. esp. 1988. México: Trillas.)

NISBET, J.D. (1990). Rapporteur's Report. En Council of Europe (1990) The Evaluation of Educational Programmes: Methods, Uses and Benefits. The Scottish Council for Research in Education.

SCHEERENS, J. (1990). School Effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning. School Effectiveness and School Improvement, 1,1, 61-80.

STUFFLEBEAM, D.L.; MCCORMICK, CH; BRINKERHOFF, R.O; NELSON, CH.O. (1985). Conducting Educational Needs Assessments. Boston: Kluwer Nijhoff.

## **BIBLIOGRAFIA**

OBRAS GENERALES DE INVESTIGACION EVALUATIVA  
LIBROS

ABARCA PONCE, M.P. (1989). La evaluación de programas educativos. Madrid: AEDES/ Escuela española.

ADELMAN, C. (Ed.) (1984). The Politics and Ethics of Evaluation. Londres: Croom Helm.

AERA/ APA/ NCME (1985). Standards for Educational and Psychological Testing. AERA/APA.

ALKIN, M.C. (1986). A Guide for Evaluation Decision-Makers. London: Sage.

ALKIN, M.C. (Ed.) (1990). Debates On Evaluation. London: Sage.

ALKIN, M.C.y ELLET, F.S. (1985). Evaluation Models: Development. En T. Husén y T.N. Postlethwaite (Eds.) International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon.

ALKIN, M.C. y ELLET, F.S. (1990). Development of Evaluations Models. En H.J. Walberg y G.D. Haertel (Eds.) The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon.

ALKIN, M.C. y DAILLAK, R.H. (1990). Impact of Evaluation Studies. En H.J. Walberg y G.D. Haertel (Eds.) The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon.

ALKIN, M.C., DAILLAK, R. y WHITE, P. (1979). Using evaluations: Does evaluation make a difference? Beverly Hills, Calif.: Sage.

ALVAREZ MENDEZ, J.M. (1986). Investigación cuantitativa-investigación cualitativa: ¿Una falsa disyuntiva? En T.D. Cook y CH. S. Reichardt (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.

ALVIRA, F. (1986). La investigación sociológica. En S. del Campo, S. Tratado de Sociología. Madrid: Taurus.

ANAYA (1985). Diccionario de Investigación Educativa. Madrid: Anaya.

ANGULO MORENO, F. (1987). La evaluación de la enseñanza universitaria. Madrid: ICE. U. Complutense.

APA / AERA (1985). Standards for educational and psychological testing. Washington: APA

BEEBY, R.B. (1977). The Meaning of Evaluation. Current Issues in Education 4. Wellington, Department of Education.

BELL, J. (1987). Doing Your Research Report. Milton Keynes: Open University Press.

BELL, CH. y HARRIS, D. (Eds.) (1990). World Yearbook of Education 1990. Assessment and Evaluation. London: Kogan Page / New York: Nichols P.

BENSON, J. y MICHAEL, W.B. (1990). A Twenty-year Perspective on Evaluation Study Design. Oxford: Pergamon.

BERK, R.A. (1982). Educational Evaluation Methodology: The State of the Art. Baltimore, Johns Hopkins. University Press.

BERK, R.A. y ROSSI, P.H. (1990). Thinking About Program Evaluation. London: Sage.

BERNSTEIN, I. y FREEMAN, H.E. (1975). Academic and entrepreneurial research New York. Russell Sage.

BISQUERRA, R. (1989). Métodos de investigación educativa. Guía práctica. Barcelona: CEAC.

BLANCHET, A. et al. (1989). Técnicas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Narcea.

BLOOM, B.S.; ENGELHART, M.D.; FURST, E.J.; HILL, W.H. y KRATHWOHL, D.R. (1956). Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain. New York: David McKay.

BLOOM, B.S.; HASTINGS, J.T. y MADAUS, G.F. (1971). Handbook on formative and summative evaluation of student learning. New York: McGraw Hill.

BOGDAN, R.C. (1982). Qualitative Research for Education: An Introduction to theory and methods. Boston: Allyn and Bacon.

BORICH, G.D. (1985). Decision-oriented Evaluation. En T. Husén y T.N. Postlethwaite (Eds.) International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon.

BORICH, G.D. (1990). Decision-Oriented Evaluation. En H.J. Walberg y G.D. Haertel (Eds.) The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon.

BORUCH, F.R. y CORDRAY, D.S. (1980). An Appraisal of Educational Program Evaluations: Federal, State and Local Agencies.

BREWER, J. y HUNTER, A. (1989). Multimethod Research. London: Sage.

BRINBERG, D. y MCGRATH, J.E. (1988). Validity and the Research Process. London: Sage.

BRINKERHOFF, R.O., BRETHOWER, D.M., HLUCKYJ, T. y NOWAKOSKI, J.R. (1985). Program Evaluation: A Practitioners' Guide for Trainers and Educators. Boston: Kluwer-Nijhoff.

BURGESS, R.G. (1985). Field Methods in the Study of Education. The Falmer Press.

BURSTEIN, L.; FREEMAN, H.E. y ROSSI, P.H. (1985). Collecting Evaluation Data. London: Sage.

CABRERA, F.A. y ESPIN, J.V. (1986). Medición y evaluación educativas. Fundamentos teórico-prácticos. Barcelona: PPU.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1986). Becoming Critical. London: Falmer Press.

CLEMONS, D. (1990). Evaluation: a problem-solving activity? En CH. Bell y D. Harris (Eds.) World Yearbook of Education 1990. Assessment and Evaluation. London: Kogan Page/ New York: Nichols P.

COLEMAN, J.S. (1972). Policy Research in the Social Sciences. Morristown, N.Y.: General Learning Press.

COOK, T.D. y CAMPBELL, D.T. (1979). Quasi-experimentation: Design and Analysis Issues for Field Settings. Chicago: Rand McNally.

COOK, T.D. y REICHARDT, CH.S. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata

CORDRAY, D. (1982). An assessment of the utility of the E.R.S. standards. En P.H. Rossi (1982). Standards for evaluation practice. San Francisco: Jossey-Bass.

COUNCIL OF EUROPE. (1990). The Evaluation of Educational Programmes: Methods, Uses and Benefits. The Scottish Council for Research in Education.

CRONBACH, L. (1982). Designing Evaluations of Educational and Socials Programs. San Francisco: Jossey-Bass.

CRONBACH, L.J.; AMBRON, S.R.; DORNBUSCH, S.M.; HESS, R.D.; HORNIK, R.C.; PHILLIPS, D.C.; WALKER, D.F. y WEINER, S.S. (1980). Toward Reform of Program Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.

CHELIMSKY, E. (1983). The definition and measurement of evaluation quality as a management tool. En St. Pierre (Ed) Management and organization of program evaluation. San

Francisco: Jossey-Bass.

CHELIMSKY, E. (1987). The politics of program evaluation. En D.S. Cordray et al (Eds.) Evaluation Practice in Review. San Francisco: Jossey-Bass.

CHOPPIN, B.H. (1990). Evaluation, Assessment, and Measurement. En H.J. Walberg y G.D. Haertel (Eds). The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon.

DAVIS, J.L. (Ed.) (1969). Educational Evaluation. State Superintendent of Public Instruction. Columbus, OH

DE LA ORDEN, A. (1985). Diccionario de Ciencias de la Educación. Investigación educativa Madrid: Anaya.

DE LA ORDEN, A. (1981). Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación. La calidad de la educación, Madrid: CSIC

DE MIGUEL DIAZ, M. (1988). Paradigmas de la investigación educativa española. En I. Dendaluze (1988). (Coord.) Aspectos metodológicos de la investigación educativa. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.

DECK, D. (1988). Designing Information Systems in Educational Settings. Portland, Or.: Northwest Regional Educational Lab.

DELANDSHERE, G. (1990). Diagnostic Assessment Procedures. En H.J. Walberg y G.D. Haertel (Eds.) The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon.

DELORME, CH. (Dir.) (1987). L'Evaluation en questions. Paris: E.S.F.

DENDALUCE, I. (Coord.) (1988). Aspectos Metodológicos de la investigación educativa. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.

DRESSEL, P.L. (1976). Handbook of Academic Evaluation. San Francisco: Jossey-Bass.

EDWARDS, W. y NEWMAN, J.R. (1983). Multiattribute Evaluation. London: Sage.



- EISNER, E.W. (1979). The educational imagination. New York: MacMillan
- EISNER, E.W. (1985). The Art of Evaluation: A personal View. The Falmer Press.
- ESCUADERO ESCORZA, T. (1980). ¿Se pueden evaluar los centros educativos y sus profesores?. Zaragoza: ICE
- EVALUATION RESEARCH SOCIETY. (1980). Standards for Program Evaluation. E.R.S.
- FETTERMAN, D. y PITMAN, M.A. (1987). Educational Evaluation. London: Sage.
- FISCHER, F. y FORESTER, J. (1987). Confronting Values in Policy Analysis. London: Sage.
- FOX, D.J. (1981). El proceso de investigación en educación. Pamplona: EUNSA.
- FITZ-GIBBON, C.T. y MORRIS, L.L. (1988). 2nd Ed. How to Design a Program Evaluation. London: Sage.
- FREEMAN, H.E., ROSSI, P.H. Y SANDEFUR, G.D. (1989). Workbook for Evaluation. London: Sage.
- GARCIA RAMOS, J.M. (1989). Bases pedagógicas de la evaluación. Guía práctica para educadores. Madrid: Síntesis.
- GIMENO, J. y PEREZ GOMEZ, A. (1983) La enseñanza, su teoría y su práctica. Madrid: Akal.
- GLASS, G.V. et al. (1981). Meta-analysis in Social Research. Beverly Hills, Ca: Sage.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1984). Ethnography and Qualitative Design in Educational Research. New York: Academic Press.
- GOETZ, J.P. y LECOMPTE, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid: Morata.
- GRANHEIM, M.; KOGAN, M. y LUNDGREN, U.P. (Eds.) (1990). Evaluation as Policymaking: Introducing evaluation into a national decentralised educational system.
- GRIESSMAN, B.E. (s.f.) An Approach to Evaluating Comprehensive Social Projects. The Educational Technology Reviews Series.
- GRONLUND, N.E. (1985). 5 ed. Measurement and Evaluation in Teaching. MacMillan Publishing.

GUBA, E.G. (1978). Metaphor adaptation report: Investigative journalism. Northwest Regional Educational Laboratory. Portland, Oregon.

GUBA, E.G. (1985). Criterios de credibilidad en la investigación naturalística. En J. Gimeno y A. Pérez (Eds.) La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.

GUBA, E.G. (1988). Foreword. En T.A. Schwandt y E.S. Halpern (1988). Linking Auditing and Metaevaluation. Enhancing Quality in Applied Research. Newbury Park: Sage.

GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1981). Effective Evaluation. Improving the Usefulness of Evaluation Results Through Responsive and Naturalistic Approaches. San Francisco: Jossey-Bass

GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1988). Naturalistic and Racionalistic Inquiry. En Keeves, J.P. (Ed.) Educational Research. Methodology and Measurement: An International Handbook. Chicago: Pergamon Press.

GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1989). Fourth Generation Evaluation. London: Sage.

GUBRIUM, J.F. y SILVERMAN, D. (1989). The Politics of Field Research. London: Sage.

HAMMOND, R.L. (1973). Evaluation at the local level. En B.R. Worthen y J.R. Sanders (1973). Educational Evaluation: Theory and Practice. Worthington, Ohio: Charles A. Jones.

HENDRICKS, M. (1982). Oral policy briefings. En N.L. Smith (Ed). Communication strategies in evaluation. Newbury Park, Ca: Sage.

HERMAN, J.L. (1988). Program Evaluation. London: Sage.

HERMAN, J.L.; MORRIS, L.L. y FITZ-GIBBON, C.T. (1988). Evaluator's Handbook. London: Sage.

HOLT, M. (1981). Evaluating the Evaluators. London: Routledge and Kegan Paul.

HOUSE, E.R. (1980). Evaluation with Validity. Newbury Park, California: Sage.

HOUSE, E.R. (Ed.) (1986) New directions in educational evaluations. The Falmer Press.

HOUSE, E.R. (1990). Ethics of Evaluation Studies. En H.J. Walberg y G.D. Haertel (Eds.) The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon.

HUDSON, y MCROBERTS, M.C (1984). Auditing Evaluation Activities. En L. Rutman (1984). Evaluation Research Methods. London: Sage.

HUNTING, G. (1986). Evaluating Vocational Training Programs. A practical guide. World Bank.

HUSEN, T. (1988). Paradigmas de la investigación en Educación: Un informe del estado de la cuestión. En I. Dendaluca (Coord.) (1988). Aspectos metodológicos de la investigación educativa. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.

HUSEN, T. (1988). Research Paradigms in Education. En J.D. Keeves (Ed.) (1988). Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook. Oxford: Pergamon.

HUSEN, T. y KOGAN, M.(Eds.) (1984). Educational Research & Policy. Oxford: Pergamon.

HUSEN, T. y POSTLETHWAITE, T.N. (1985). International Encyclopedia of Education. London: Pergamon Press.

JOHNSTONE, J.N. (1988). Educational Indicators. En J.P. Keeves (Ed.) (1988). Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook. Oxford: Pergamon.

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1988). Normas de evaluación para programas, proyectos y material educativo. México: Trillas. (Edición original inglesa en 1981)

JOINT COMMITTEE ON STANDARDS FOR EDUCATIONAL EVALUATION (1981). Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects and Materials. New York: McGraw-Hill. (Trad. esp. 1988. México: Trillas.)

KEEVES, J.P. (1988). Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook. Oxford: Pergamon.

KEMMIS, S. (1982). Seven Principles for Programme evaluation. En E.R. House (Ed.) (1986). New directions in educational evaluations. London: The Falmer Press.

KERLINGER, F.N. (1973). Foundations of Behavioral Research. New York: Holt Rinehart.

KIMMEL, A.J. (1988). Ethics and Values in Applied Social Research. London: Sage.

KOSECOFF, J. y FINK, A. (1982). Evaluations Basics: A Practitioner's Manual. London: Sage.

KUHN, TH.S. (1975). La estructura de las revoluciones científicas. México: Fondo Cultura Económico.

KUSHNER, S. y MACDONALD, B. (1987). The Limitations of Programme Evaluation. En R. Murphy y H. Torrance (Eds.) (1988). Evaluating Education: Issues and Methods. London: Paul Chapman.

LANDSHEERE, G. (1985). Diccionario de la evaluación y de la investigación educativa. Oikos-Tau.

LEVIN, H.M. (1984). Cost Effectiveness. London: Sage.

LINCOLN, Y.S. y GUBA, E.G. (1985). Naturalistic Inquiry. California: Sage.

LOUVIERE, J.J. (1988). Analyzing Decision-Making. London: Sage.

MADAUS, G.F.; SCRIVEN, M. y STUFFLEBEAM, D.L. (1983). Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff.

MARSHALL, C. y ROSSMAN, G.B. (1989). Designing Qualitative Research. London: Sage.

MARTINEZ BONAFE, J. y SALINAS FERNANDEZ, D. (1989). Programación y evaluación de la enseñanza: Problemas y sugerencias didácticas. Valencia: Mistral libros.

MCDONALD, B. (1976). Evaluation and the Control of Education. En D. Tawney (Ed.) Curriculum Evaluation Today. Trends and Implications. London: Macmillan. (trad. cast.: La evaluación y el control de la educación. En J. Gimeno y A. Perez (Eds.) (1983) La enseñanza su teoría y su práctica. Madrid: Akal.

MCNAY, I. y OZGA, J. (Eds.) (1985). Policy-Making in Education. Oxford: Pergamon.

MITZEL, H.E. (Ed.) (1982). Encyclopedia of Educational Research. New York: MacMillan.

MURPHY, R. y TORRANCE, H. (Eds.) (1988). Evaluating Education: Issues and Methods. London: Paul Chapman.

NATIONAL SCIENCE FOUNDATION (1960). Reviews of data on research and development. Washington: N.S.F.

NEVO, D. (1990). Role of the Evaluator. En H. Walbeg y G. Haertel (Eds.) The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon.

NISBET, J. (1988). Policy-oriented Research. En J. Keeves (1988) Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook, Oxford: Pergamon.

NISBET, J.D. (1990). Rapporteur's Report. En Council of Europe (1990) The Evaluation of Educational Programmes: Methods, Uses and Benefits. The Scottish Council for Research in Education.

NOWAKOWSKI, J. et al. (1985). A Handbook of Educational Variables. A Guide to Evaluation. Kluwer Nijhoff

PALUMBO, D.J. (Ed.) (1988). The Politics of Program Evaluation. London: Sage.

PARLETT, M. y HAMILTON, D. (1976). Evaluation as Illumination. En D. Tawney (Ed.) Curriculum Evaluation Today, Trends and Implications. London: MacMillan. (Reproducido en La evaluación iluminativa, en J. Gimeno y A. Pérez Gómez (Eds) (1983). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.

PATTON, M.Q. (1978). Utilization-Focused Evaluation. Beverly Hills, Ca.: Sage.

PATTON, M.Q. (1983). Practical Evaluation. London: Sage.

PATTON, M.Q. (1985). Qualitative Evaluation Methods London: Sage.

PATTON, M.Q. (1985). Evaluation for Utilization. En T. Husén y T.N. Postlethwaite (Eds). International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon.

PATTON, M.Q. (1987). Creative Evaluation. London: Sage.

PATTON, M.Q. (1990). 2nd Ed. Qualitative Evaluation and Research Methods. London: Sage.

PEREZ GOMEZ, A. (1983). Modelos contemporáneos de evaluación. En J. Gimeno y A. Pérez (1983). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal.

PEREZ JUSTE, R. y GARCIA RAMOS, J.M. (1989). Diagnóstico, evaluación y toma de decisiones. Madrid: Rialp.

PHILLIPS, J.J. (1990). Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods. Londres: Kogan Page.

PITZ, G.F. y MCKILLIP, J. (1984). Decision Analysis for Program Evaluators. London: Sage.

POPHAM, W.J. (1980). (Ed. Original inglesa 1975) Problemas y técnicas de la evaluación educativa. Madrid: Anaya.

POPHAM, W.J. (1990). A Twenty-year Perspective on Educational Objectives. En H.J. Walberg y G.D. Haertel (Eds.) The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon.

POSAVAC, E.J. y CAREY, R.G. (1989). 7th ed. Program Evaluation, Methods and Case Studies. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

PROVUS, M. (s.f.) Evaluation or Research, Research or Evaluation, The Educational Technology Reviews Series.

PROVUS, M. (1971). Discrepancy Evaluation. Berkeley, Ca: McCutchan.

RAIZEN, S.A. y ROSSI, P.H. (1981). Program Evaluation in Education: When? How? To What Ends? Washington: National Academy Press.

REASON, P. (1988). Human Inquiry in Action. London: Sage.

RIDINGS, J.M. (1980). Standards Setting in Accounting and Auditing: Considerations for Educational Evaluation. Kalamazoo: Western Michigan University.

RIDINGS, J.M. (1982). Standard Setting: The Crucial Issues: A Case Study of Accounting and Auditing. Kalamazoo, Michigan: Evaluation Center, Western Michigan University.

RIPPEY, R.M. (Ed.) (1973). Studies in transactional evaluation. Berkeley: McCutchan.

ROSALES, C. (1990). Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza. Madrid: Narcea.

ROSSI, P.H. (Ed) (1982). Standards for evaluation practice. New Directions for Program Evaluation, 15. San Francisco: Jossey-Bass.

ROSSI, P.H. y FREEMAN, H.E. (1989). (Fourth. Ed.) Evaluation: A Systematic Approach. London: Sage.

RUTMAN, L. (1977). Evaluation Research Methods: A Basic Guide California: Sage.

RUTMAN, L. (1980). Planning Useful Evaluations. London: Sage.

RUTMAN, L. (Ed.) (1984). Evaluation Research Methods. London: Sage.

RUTMAN, L. y MOWBRAY, G. (1983). Understanding Program Evaluation. London: Sage.

SANDERS, J.R. (1985). Evaluation Standards. En T. Husén y T.N. Postlethwaite (Eds). International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon.

SANDERS, J.R. (1989). Curriculum Evaluation Research. En T.Husén y T.N. Postlethwaite (Eds.) International Encyclopedia of Education. Supplementary. Vol 1. Oxford: Pergamon.

SANDERS, J.R. y NAFZINGER, D.H. (1974). A Basis for Determining the Adequacy of Evaluation Designs. Kalamazoo: Western Michigan University.

SCRIVEN, M. (1967). The Methodology of Evaluation. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation. Chicago: Rand McNally.

SCRIVEN, M. (1973). The Methodology of Evaluation. En B.R. Worthen y J.R. Sanders (1973) Educational Evaluation: Theory and Practice. Worthington, Ohio: Charles A. Jones Publishing

SCRIVEN, M.S. (1974). Maximizing the power of causal investigations: The modus operandi method. En W.J. Popham (Ed). Evaluation in Education. Berkeley: McCutchan.

SCRIVEN, M.S. (1974). Standards for the Evaluation of Educational Programs and Products. En G. Borich (Ed.) Evaluating Educational Programs and Products. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.

SCRIVEN, M. (1976). Bias Control Systems in Evaluation. San Francisco: AERA.

SCRIVEN, M. (1983). The evaluation taboo. En E.R. House (1986).(Ed.) New directions in educational evaluations. London: The Falmer Press.

SCRIVEN, M. (1983). Evaluating as a Paradigm for Educational Research. En E.R. House (1986) (Ed.) New directions in educational evaluations. London: The Falmer Press.

SCHWANDT, TH.A. y HALPERN, E.S. (1988). Linking Auditing and Metaevaluation. Enhancing Quality in Applied Research. Newbury Park: Sage

SHADISH, W.R., COOK, T.D. y LEVITON, L.C. (1991). Foundations of Program Evaluation. Theories of Practice. London: Sage.

SHAFFIR, W.B. y STEBBINS, R.A. (1991). Experiencing Fieldwork. An inside View of Qualitative Research. London: Sage.

SHAVELSON, R.J. (1985). Evaluation of Non-formal Educational Programs. París: Unesco.

- SIMONS, H. (1987). Getting to Know Schools in a Democracy. The Politics and Process of Evaluation. The Falmer Press.
- SKILBECK, M. (Ed.) (1984). Evaluating the Curriculum in the Eighties. Londres: Hodder and Stoughton.
- STAKE, R.E. (1975). Evaluating the arts in education: A responsive approach. Columbus, O.H: Charles E. Merrill.
- STAKE, R.E. (1969). Evaluation design, instrumentation, data collection and analysis of data. En Davis (1969) Educational Evaluation. State Superintendent of Public Instruction, Columbus, OH
- STAKE, R.E. (1986). An Evolutionary View of Educational Improvement. En E.R. House (1986). New directions in educational evaluations. London: The Falmer Press.
- STANLEY, J.C. (1972). Controlled field experiments as a model for evaluation. En Rossi y Williams (Eds). Evaluating Social Programs: Theory, Practice and Politics New York: Seminar Press.
- STEADMAN, S. et al. (1989). Setting Standards in Schools. York: Longman for the SCDC.
- STECHEER, B.M. y DAVIS, W.A. (Eds.) (1988). 2nd Ed. How to Focus and Evaluation. London: Sage.
- STENHOUSE, L. (1987). La investigación como base de la enseñanza. Madrid: Morata.
- STRAUSS, A. (1990). Basics of Qualitative Research. London: Sage.
- STRAW, R.B. y COOK, T.D. (1985). Metaevaluation. En T. Husén y T.N. Postlethwaite (Eds). International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon.
- STRAW, R.B. Y COOK, T.D. (1990). Metaevaluation. En H.J. Walberg y G.D. Haertel (Eds.) The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon.
- STRONACH, I. (1986). Practical Evaluation. En R.Y. Murphy y H. Torrance (1988). Evaluating Education: Issues and Methods. London: Paul Chapman.
- STRUENING, E.L. y BREWER, M.B. (1984). The University Edition of the Handbook of Evaluation Research. London: Sage.
- STUFFLEBEAM, D.L. (1968). Evaluation as enlightenment for decision making. Columbus: Ohio State University, Evaluation Center.



STUFFLEBEAM, D.L. (1969). Evaluation as enlightenment for decision making. Columbus: Ohio State University, Evaluation Center.

STUFFLEBEAM, D.L. (1974). Metaevaluation. The Evaluation Center. Kalamazoo: Western Michigan University Press.

STUFFLEBEAM, D.L. (1980). Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials: The Light at the Tunnel's End. Kalamazoo, Michigan: Evaluation Center, Western Michigan University.

STUFFLEBEAM, D.L. (1981). Metaevaluation: Concepts, standards and uses. En R.A. Berk (Ed). (1982) Educational Evaluation Methodology: The State of the Art. Baltimore, Johns Hopkins. University Press.

STUFFLEBEAM, D.L. (1983). Evaluations Models: View Points on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer-Nijhof

STUFFLEBEAM, D.L. (1983). The CIPP model for program evaluation. En G.F. Madaus et al (Eds.) Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff.

STUFFLEBEAM, D.L. (1985). The Relevance of the Joint Committee Standards for Impriming Evaluations in Continuing education. En S. Abrahamson (Ed.) (1985). Evaluation of Continuing Education in the Health Professions. Boston: Kluwer-Nijhoff.

STUFFLEBEAM, D.L. (1988). Normas para evaluadores. En R. Pascual (Coord.) La gestión educativa ante la innovación y el cambio. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.

STUFFLEBEAM, D.L. (1990). Professional Standards for Educational Evaluation. En H.J. Walberg y G.D. Haertel (Eds.) The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon.

STUFFLEBEAM, D.L.; FOLEY, W.J.; GEPHART, W.J.; GUBA, E.G.; HAMMOND, R.L.; MERRIMAN, H.O. y PROVUS, M.M. (1971). Educational Evaluation and Decision Making. Itasca, Illinois: Peacock.  
Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation. Boston: Kluwer-Nijhoff.

STUFFLEBEAM, D.L. y SHINKFIELD, A.J. (1987). Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica. Temas de educación. Paidós/MEC. (Ed. original inglesa 1985)

STUFFLEBEAM, D.L. y WEBSTER, W.J. (1988). Evaluation as an administrative function. En N.J. Boyan (Ed.) Handbook of Research on Educational Administration. London: Longman.

SUCHMAN, E.A. (1967). Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Action Programs. New York: Russell Sage Foundation.

TALMAGE, H. (1982). Evaluation of Programs. En H.E. Mitzel (Ed.) Encyclopedia of Educational Research Fifth Ed. New York: MacMillan.

TAYLOR, S.J. y BODGAN, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.

TROCHIM, W.M. (1984). Research Design for Program Evaluation. London: Sage.

TYLER, R.W. (1988). Evaluation for Utilization. En J.P. Keeves (Ed.) (1988). (o.c.)

UNESCO, (1986). Evaluación en América Latina y El Caribe: Experiencias concretas. Unesco: Estudios socioeconómicos, 10.

WALBERG, H.J. y HAERTEL, G.D. (Eds) (1990). The International Encyclopedia of Educational Evaluation Advances in Education. Pergamon Press.

WEISS, (1975). Investigación evaluativa. México: Trillas.

WEISS, C.H. (1983). The Stakeholder Approach to Evaluation. En House (Ed.) (1986) New directions in educational evaluations. London: The Falmer Press.

WILDEMUTH, B.M. (1981) A bibliography to accompany the Joint Committee's Standards on educational evaluation. Princeton, N Y: Educational Testing Service.

WILLIAMS, D.D. (1986). Naturalistic Evaluation. Jossey-Bass.

WOLF, R.M. (1984). 2nd ed. Evaluation in education: Foundations of competency assessment and program review. New York: Praeger Publishers.

WOLF, R.M. (1990). A Framework for Evaluation. En H.J. Walberg y G.D. Haertel (Eds). The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon.

WOLF, R.M. (1990). The Nature of Educational Evaluation. En Walberg y G.D. Haertel (Eds.) The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon.

WORTHEN, B.R. (1974). A look at the mosaic of educational evaluation and accountability. Portland, OR: Norwest Regional Educational Laboratory.

WORTHEN, B.R. y SANDERS, J.R. (1973). Educational Evaluation: Theory and Practice. Worthington, Ohio: Charles A. Jones Publishing

WORTHEN, B.R. y SANDERS, J.R. (1987). Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines. New York: Longman.

WORTHEN, B. y WHITE, K. (1987). Evaluating Educational and Social Programs. Kluwer-Nijhof.

## ARTICULOS

- ALKIN, M.C. (1969). Evaluation Theory Development. Evaluation Comment, 2, 2-7.
- ALKIN, M.C. (1975). Evaluation: Who needs it? Who cares?. Studies in Educational Evaluation, vol 1, n 3. Pergamon Journals Ltd.
- ALKIN, M.C. (1982). Patterns of Evaluation Use in Schools. Evaluation Comment, 6, 3, 9-10.
- ALKIN, M.C. y STECHER, B. (1983). Evaluation in Context: Information Use in Elementary School Decision Making. Studies in Educational Evaluation, 9, 23-32.
- ALVARO PAGE, M. y CERDAN VICTORIA, J. (1988). De la evaluación externa de la reforma de las Enseñanzas Medias a la evaluación permanente del sistema educativo. Revista de Educación, 287, 181-229.
- ALVIRA MARTIN, F. (1985). La investigación evaluativa: Una perspectiva experimentalista. Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 29, 129-141.
- ANGUERA, M.T. (1985). Posibilidades de la metodología cualitativa vs. cuantitativa. Revista Investigación Educativa, 3, 6, 127-144.
- ANGULO, J.F. (1988). Evaluación de programas sociales; de la eficacia a la democracia. Revista de Educación, 286,
- BENSON, J. y MICHAEL, W.B. (1987). Designing evaluation studies: A twenty-year perspective. International Journal of Educational Research, 11, 1.
- BUNDA, M.A. (1985). Alternative Systems of Ethics and their Application to Education and Evaluation. En W.R. Shadish y CH.S. Reichardt (1987)(Eds) Evaluation Studies Review Annual, vol 12. London: Sage.
- CAMPBELL, D.T. (1969). Reforms as Experiments. American Psychologist, 24, 409-429
- CAMPBELL, D.T. y FISKE, D.W. (1959). Convergent and discriminant validation by the multitrait-multimethod matrix. Psychological Bulletin, 56, 81-101.
- CAMPBELL, D.T. y STANLEY, J.C. (1966). Experimental and Quasi-experimental Design for Research. Chicago: Rand McNally.

- COHN, M.M. y DISTEFANO, A. (1984). The recommendation of The National Commission on Excellence in Education: A case study of their value. Issues in Education, II (3), 204-220.
- CONNER, R.F.; ALTMAN, D.G. y JACKSON, C. (Eds) (1984). Evaluation Studies Review Annual. vol 9. London: Sage.
- COOK, T.D. y GRUDER, C.L. (1978). Metaevaluation Research. Evaluation Quarterly, 2, 5-51.
- COOK, T.D. y SHADISH, W.R. (1986). Program Evaluation: The Worldly Science. Evaluation Studies Review Annual (1987). Vol 12, 31-70.
- CORDRAY, D. (1982). An assessment of the utility of the E.R.S. standards. En P.H. Rossi (1982). Standards for evaluation practice. San Francisco: Jossey- Bass.
- CRONBACH, L.J. (1963). Course Improvement Through Evaluation. Teachers College Record, 64, 672-683
- CHELIMSKY, E. (1987). What have we learned about the politics of program evaluation? Educational Evaluation and Policy Analysis, 9, 3.
- DE LA ORDEN, A. (1983). La investigación sobre la evaluación educativa. Revista de Investigación Educativa, 2, 240-258.
- DE LA ORDEN, A. (1985). Hacia una conceptualización del producto educativo. Revista de Investigación Educativa, 3, 6.
- DE LA ORDEN, A. (1988). Calidad de la educación e investigación pedagógica. Escuela Española, 20 de octubre.
- DE LA ORDEN, A. (1990). Evaluación, selección y promoción del profesor universitario. Revista Complutense de Educación, 1, 1, 11-29.
- DE LA ORDEN, A. y GONZALEZ SOLER, A. (1982). Análisis de las pruebas finales de EGB. Revista Española de Pedagogía, 156, 7- 40.
- DILLON, J.T. (1987). Finding the Question for Evaluation Research. Studies in Educational Evaluation, 13, 2.
- EVALUATION RESEARCH SOCIETY STANDARDS COMMITTEE (1982). Evaluation Research Society standards for program evaluation. New Directions for Program Evaluation, 15, 7-9.
- GEPHART, W. (1974). Modelo evaluativo del Comité Phi Delta Kappa. La Educación Hoy, 6, 211-219.
- GLASS, G.V. y ELLET, F.S. (1980). Evaluation Research. Annual Review of Psychology, 31, 221-228.

GLASS, G.V. y WORTHEN, B.R. (1974). Evaluación educativa e investigación. La Educación hoy, 5, 181-188

GUBA, E.G. (1969). The Failure of Educational Evaluation. Educational Technology, (IX), 5.

GUBA, E.G. (1981). Criteria for Assessing the Trustworthiness of Naturalistic Inquires. Educational Communication and Technology Journal, 29, 75-92

HENDERSON, TH. et al. (1983). User -focused Evaluation: A Caribbean Example. Studies in Educational Evaluation, Vol 9.

HOUSE, E.R. (1978). Asumptions Underlying Evaluation Models. Educational Research (AERA), 7, 33, 4-12

KEAN, M. (1983). Administrative Uses of Research and Evaluation Information. Review of Research in Education, 10.

KELLY, R.M. (1986). Trends in the Logic of Policy Inquiry. A Comparison of Approaches and a Commentary. En W.R. Shadish y CH.S. Reichardt (1987)(Eds) Evaluation Studies Review Annual, vol 12. London: Sage.

KING, J.A. (1988). Research on Evaluation Use and its Implications for Evaluation Research and Practice. Studies in Educational Evaluation, 14, 285-299

KOURILSKY, M. (1973). An adversary model for educational evaluation. Evaluation Comment, 4, 2, 3-6.

LEVINE, M. (1974). Scientific method and the adversary model. Some preliminary thoughts. American Psychologist, 29, 661-677.

LEWY, A. (1983). Evaluation standards: Comments from Israel. Boston: Meeting of the A.E.R.A.

LINCOLN, Y.S. y GUBA, E.G. (1980). The distinction between merit and worth in evaluation. Educational Evaluation and Policy Analysis, 2 (4), 61-71.

LINCOLN, Y.S. y GUBA, E.G. (1986) But is it Rigorous? Trustworthiness and Authenticity in Naturalistic Evaluation. En W.R. Shadish y CH.S. Reichardt (1987)(Eds) Evaluation Studies Review Annual, vol 12. London: Sage.

LINN, M. (1981). Standards of evaluating out-of-school learning. Evaluation News, 2 (2), 171-176.

METFESSEL, N.S. y MICHAEL, W.B. (1967). A paradigm involving multiple criterion measures for the evaluation of the effectiveness of school programs. Educational and Psychological Measurement, 27, 931-943.

NEVO, D. (1983). The Conceptualization of Educational Evaluation: An Analytical Review of the Literature. Review of Educational Research, 53, 1, 117-128

NEVO, D. y SHOHAMY, E. (1986). Evaluation Standards for the Assessment of Alternative testing Methods an Application. Studies in Educational Evaluation, 12, 149-158.

NEWMAN, D.L. (1983). Locus of Control and Evaluation Use: Does Sense of Control Affect Information Needs and Decision Making? Studies in Educational Evaluation, 9, 77-88.

NEWMAN, D.L., BROWN, R.D. Y RIVERS, L.S. (1987). Factors Influencing the Decision-Making Process: An Examination of the Effect of Contextual Variables. Studies in Educational Evaluation, 13, 2.

NOWAKOWSKI, J. (1990). Exploring the Role of Professional Standards in Evaluations: Areas of Needed Research. Studies in Educational Evaluation, 16, 271-298.

PANCER, S.M. y WESTHUES, A. (1989). A Developmental Stage Approach to Program Planning and Evaluation. Evaluation Review, 13, 1, 56-77.

PATTON, M.Q. (1988). Six honest serving men for education. Studies in Educational Evaluation, 14, 301-327.

RANDALL, R.S. (1966). An Operational Application of the CIPP Model for Evaluation. Educational Technology, IX (7)

RIDINGS, J.M. y NOWAKOWSKI, J. (1982). Standards setting: The crucial issues. A case study of accounting and auditing. Evaluation and Program Planning, 5, 1-9.

RIDINGS, J.M. y STUFFLEBEAM, D.L. (1981). Evaluations reflections: The project to develop standards for educational evaluation. Its past and future. Studies in Educational Evaluation, 7, 3-16.

SCHEERENS, J. (1987). Beyond Decision-Oriented Evaluation. International Journal of Educational Research, 11, 1

SCRIVEN, M. (1969). An introduction to meta-evaluation. Educational Product Report, 2, 36-38.

SCRIVEN, M. (1972). Pros and cons about goal-free evaluation. Evaluation Comment, 3, 4, 1-7.

SCRIVEN, M. (1984). Evaluations Ideologies. En R.F. Conner et al (Eds) (1984). Evaluation Studies Review Annual, vol 9. London: Sage.

SHADISH, W.R. (1986). Sources of Evaluation Practice. Needs, Purposes, Questions and Technology. En En W.R. Shadish y CH.S. Reichardt (1987)(Eds) Evaluation Studies Review Annual. vol 12. London: Sage.

SHADISH, W.R. y REICHARDT, CH.S. (1987)(Eds) Evaluation Studies Review Annual. vol 12. London: Sage.

SHAPIRO, J.Z. (1985). Where we are and where we need to go. Educational Evaluation and Program Analysis, 7 (3), 245-248.

SMITH, N. (1981). Evaluating Evaluation Methods. Studies in Educational Evaluation, 7,

SMITH, N. (1982). Evaluations Reflections. Evaluation design as preserving valued qualities in evaluation studies. Studies in Educational Evaluation, 7

SMITH, J.K. (1983). Quantitative versus qualitative research. An attempt to qualify the issues. Educational Researcher, 12, 6-13.

SMITH, N. (1980). Sources of values influencing educational evaluation. Studies in Educational Evaluation, 6, 101-118.

SMITH, J.K. y HESHUSIUS, L. (1986). Cloosing down the conversation: The end of cuantitative-qualitative debate among educational inquirers. Educational Researcher, 15, 4-12

STAKE, R.E. (1967). The Countenance of Educational Evaluation. Teacher's College Record, 68, 523-540.

STAKE, R.E. (1970) Objectives, Priorities, and other Judgement Data. Review of Educational Research, 40 (2), 181-212.

STAKE, R.E. (1978). The Case-study method in Social Inquiry. Educational Researcher, 7, 5-8

STAKE, R.E. (1981). Setting Standards for Educational Evaluators. Evaluation News, 2, (2), 148-152.

STALFORD, C.B. (1985). Reflections on writing a clear executive summary. Evaluation News, 6, 10-16.

STUFFLEBEAM, D.L. (1966). A Depth Study of the Evaluation Requirement. Theory into practice, 5, 126-133

STUFFLEBEAM, D.L. (1971). The relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability. Journal of Research and Development in Education, 5, 1, 19-25.



STUFFLEBEAM, D.L. (1978). Metaevaluation: An Overview. Evaluation and the Health Professions, 1 (2), 17-43.

STUFFLEBEAM, D. (1983). Reflections on the Movement to Promote Effective Educational Evaluations through the Use of Professional Standards. Studies in Educational Evaluation, 9, 119-124.

STUFFLEBEAM, D.L. (1985). Coping with the point of entry problem in evaluating projects. Studies in Educational Evaluation, 11, 123-129.

STUFFLEBEAM, D.L. (1987). Professional Standards for Assuring the Quality of Educational Program and Personal Evaluations. International Journal of Educational Research, vol 11, 1, 125-143.

STUFFLEBEAM, D.L. y WELCH, W.L. (1986). Review of research on program evaluation in United States School Districts. Educational Administration Quarterly, 22, 3, 150-170.

VAN DEN BERG, (1984). The Practice of Evaluation Research and the Use of Evaluation Results. Studies in Educational Evaluation, Vol 10.

WOLF, R. (1975). Trial by jury: A new evaluation model. Phi Delta Kappan, 57, 3, 185-187.

WOLF, R. (1979). The Use of Judicial Evaluation Model in the Formation of Educational Policy. Educational Evaluation and Policy Analysis, 1, 19-28.

WOLF, R. (1980). Evaluation Reflections. Some generic considerations in socio-educational evaluation. Studies in Educational Evaluation, vol 6.

WOLF, R. (1987).(Ed). Educational Evaluation: The State of the Field. International Journal of Educational Research, 11, 1.

WOLF, R. (1987).(Ed). The Nature of Educational Evaluation. International Journal of Educational Research, 11, 1, 7-19.

## OTROS

BRASKAMP, L.A. y MAYBERRY, P.W. (1982). A comparison of two sets of standards. Paper presented at the annual meeting of ERS, Baltimore.

BUNDA, M. (1982). Concerns and techniques in feasibility. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education. New York.

EISNER, E.W. (1975). The perceptive eye: Toward the reformation of educational evaluation. Washington: Invited address at the AERA.

GLASS, G.V. (1969). The growth of evaluation methodology. Research Paper n 27. U. Colorado

GUBA, E.G. y STUFFLEBEAM, D.L. (1969). Evaluation: The process of stimulating, aiding and abetting insightful action. Paper presented at the 2nd Phi Delta Kappa National Symposium.

IMPARA, J.C. (1982). Measurement and the utility standards. Paper presented at the annual meeting of the NCME. New York.

MARKLUND, S. (1983). Applicability of Standards for evaluations of educational programs, projects and materials in a international setting. Boston: Annual meeting of the AERA.

MERVIN, J.C. (1982). Measurement and propriety standards. Paper presented at the meeting of the NCME. New York.

NEVO, D. (1982). Applying the evaluation standards in a different social context. Paper presented at the 20th Congress of the International Association of Applied Psychology. Edinburgh, Scotland.

NEWMAN, D.L. y BROWN, R.D. (1987). Violations of evaluation standards: frequency and seriousness of occurrence. Paper presented at the annual meeting of the AERA, Washington.

OWENS, T.R. (1971). Application of adversary proceedings for educational evaluation and decision-making. Paper presented at the annual meeting of the AERA. New York.

SCRIVEN, M.S. (1970). Critique of the PDK Book. Educational Evaluation and Decision Making. Paper presented at the AREA, New York.

SCHEERENS, J. y VAN SEVENTER, (1983). Political and organizational preconditions for application of the standards for educational evaluation. Boston: Annual meeting of the AERA.

STRATON, R.B. (1982). Appropriateness and potential impact of programme evaluation standards in Australia. 20th Congress of Applied Psychology. Edimburgo.

STUFFLEBEAM, D.L. (1980). A Report on the Forthcoming Publication: Standards for Evaluations of Educational Programs, Projects, and Materials. Kalamazoo, Michigan: Evaluation Center, Western Michigan University.

STUFFLEBEAM, D.L. (1982). An examination of the overlap between ERS and Joint Committee standards. Paper presented at the meeting of the NCME. New York.

STUFFLEBEAM, D.L. (1986). Standards of Practice for Evaluators. San Francisco: Paper Presented at the Annual Meeting of the AERA.

THOMPSON, B. (1981). Communication Theory as a Framework for Evaluation Use Research: Evaluation as Persuasion. Austin, Texas: Paper presented at annual meeting de ERS.

OBRAS DE EVALUACION DE NECESIDADES EDUCATIVAS Y  
CAMPOS DE APLICACION

LIBROS

ADELMAN, C. y ALEXANDER, R.J. (1982). The Self-Evaluating Institution. Cambridge: University Press.

ANDER-EGG, E. (1982). (10 ed.) Metodología y práctica del desarrollo de la comunidad. México: El Ateneo.

ANDER-EGG, E. (1984). Metodología y práctica de la animación sociocultural. Buenos Aires: Humanitas.

ANDER-EGG, E. (1985). Qué es el Trabajo Social. Buenos Aires: Humanitas.

ANDER-EGG, E. (1989). La animación y los animadores. Madrid: Narcea.

ANDERSON, C.A. (1982). The Social Context of Educational Planning. París: Unesco.

APPS, J.W. (1985). Improving Practice in Continuing Education. San Francisco: Jossey-Bass.

ASHER, H.B. (1976). Causal Modeling. Beverly Hills, Ca: Sage.

AVOLIO DE COLS, S. (1987). Evaluación del proceso de enseñanza -aprendizaje. Buenos Aires: Maymar.

AYLWIN DE BARROS, N. et al. (1977). Un enfoque operativo de la metodología del trabajo social. Chile: Escuela del Trabajo Social.

BARBIER, J.M. y LESNE, M. (1986). 2 Ed. L'analyse des besoins en formation. París: Robert Jauze.

BODE, B.N. (1938). The Concept of Needs. Progressive education at the crossroads. New York: Newsom.

BOLLEN, R. y HOPKINS, D. (1987). School Based Review: Toward a Praxis. Leuven: Acco. ISIP-BOOK.

BOUSQUET, J. (1974). La problemática de las reformas educativas. París: Unesco.

BOYDELL, T.H. (1983). 2 ed. A Guide to the Identification of Training Needs. London. British Assoc. for Commercial and Industrial Education.

BOYLE, P. (1981). Planning Better Programs. New York: Mc Graw-Hill.

BRONFENBRENNER, U. (1979). The Ecology of Human Development. Cambridge: Harvard University Press.

BROOKFIELD, S.D. (1986). Understanding and Facilitating Adult Learning. Open University Press.

BUREAU OF ED. PLANNING AND DEVELOPMENT. (1984). Dulce Public Schools Community Education Needs Assessment. New Mexico Univ, Albuquerque: Bureau of Educational Planning and Development.

BURTON, J.K. y MERRILL, P.F. (1977). Needs Assessment: Goals, needs, and priorities. En L.T. Briggs (Ed.) Instructional design: Principles and applications. Englewood Cliffs, NY: Educational Technology.

CALATAYUD, F. y MUÑOZ, A. (1988). Avaluació de programes: Estudi de les demandes i recursos en serveis socials municipals. Diputació de Valencia.

CANDEDO, M.D. (1985). Bases para un proyecto de intervención socioeducativa a nivel local. En J.M. Quintana (Coord.) Fundamentos de Animación Sociocultural. Madrid: Narcea.

CARPENTER, J. (1988). 1988 Needs Assessment: The Opinions of Nevada Citizens about Their Public Schools. Carson City, NV: Nevada State Dep. of education.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza. La IA en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca.

CAVE, E. y WILKINSON, C. (1990). Local management of schools. Some practical issues. London: Routledge.

CEMBRANOS, F. et al. (1988). La animación sociocultural: una propuesta metodológica. Popular: Madrid.

CENTER FOR THE STUDY OF EVALUATION. (1977). Needs assessment kit. Los Angeles: University of California.

CLIFT, P.S.; NUTTALL, D.L. y MCCORMICK, R. (Eds.) (1987). Studies in School Self-Evaluating. Lewes: Falmer Press.

COFFING, R.T. (1977). Client Need Assessment. En G. Zaltman Dynamic Educational Change. New York: MacMillan.

COHEN, B.J. (1981). Do You Really Want to Conduct a Needs Assessment? Philadelphia: Management and Behavioral Science Center, University of Pennsylvania.

CONGRESS OF THE U.S. (1989). The State of the Older Worker: Current and Future Needs. Washington, D.C.: House Committee on Education and Labor; Congress of the U.S.

COOLEY, W. y BICKEL, W. (1988). 2nd ed. Decision- Oriented Educational Research. Boston: Kluwer- Nijhoff.

COOMBS, PH. (1985). La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales. Madrid: Aula XXI Santillana.

COX, J. (1976). Basics of Questionnaire Construction in Educational Settings. Los Angeles, Calif: Division of Program Evaluation.

CRAIG, F.M. (1990). Older Adults: Community College Students of the 1990's. Nova university.

CRANO, W.D. (1981). Triangulation and cross- cultural research. En M.B. Brewer y B.E. Collins (Eds.) Scientific Inquiry and the social sciences. San Francisco: Jossey-Bass.

CRONBACH, L. y SUPPES, P. (Eds) (1969). Research for Tomorrow's Schools: Disciplined Inquiry for Education. Report. New York: Macmillan

CROSS, K.P. (1980). The State of the Art in Needs Assessment. En L.G. Johnson (Ed.) Assessing the Needs of Adult Learners: Methods and Models. Ohio Board of Regents: Advisory Committee on Lifelong Learning.

CURRIE, J.R. (1990). Unifying Faculty, Staff, Students, and Community by Establishing and Implementing a Unique Vision for a New Elementary School. Nova University: Practicum.

CHINAPAH, V. (1989). Planning of Education: Implementation Problems. En T. Husén y T.N. Postlethwaite (Eds.) International Encyclopedia of Education. Supplementary, vol 1. Oxford: Pergamon.

CHINAPAH, V. y FAGERLIND, I. (1986). The Design and Elaboration of the Evaluation and Monitoring Techniques for the Implementation of Educational Policies. París: UNESCO, Division of Educational Policy and Planning.

CHINAPAH, V. y LOFSTEDT, J.I. (1983). The Theory and Practice of Educational Planning: A Critical and Comparative Assessment of the Role of Educational Planning in Developing Countries and in Relation to International Development Assistance Programmes. Stockholm: Institute of International Education.

DALKEY, N.C. (1969). The Delphi Method: An Experimental Study of Group Opinion. Santa Mónica, Calif: Rand Corporation.

DARDER, P. y LOPEZ, J.A. (1985). Elements d'organització i avaluació del centre educatiu d'EG8. Barcelona: Rosa Sensat / Edicions 62.

DAVIS, R.G. (1980). Planning Education for Development. Cambridge, Massachusetts: Center for Studies in Education and Development.

DELORME, C.H. (1985). De la animación pedagógica a la investigación- acción. Madrid: Narcea.

DEMONE, H.W. (1978). Stimulating Human Services Reform. Human Services Monograph Series, n 8. Washington D.C.: Dep. of Health and Human Services.

DIEZ HOCHLEITNER, R. (1988). La educación postsecundaria ante la sociedad del conocimiento y de las comunicaciones. III Semana Monográfica Fundación Santillana. Madrid.

DIEZ HOCHLEITNER, R. (1989). Prospectiva, reformas y planificación de la educación. IV Semana Monográfica. Madrid: Fundación Santillana.

EATSMOND, J.N. (1971). Needs Assessment. A manual of procedures for educators. Salt Lake City: Worldwide Education and Research Institute.

EASTMOND, J.; NICHOLLS, JR. y STODDARD, CH.G. (1986). An Assessment of Learner Needs within the Framework of Technological Innovation in Utah. Logan, Ut.: Wasatch Inst. for Research and Evaluation.

ELLIOT, J. (1990). La investigación-acción en educación Madrid: Morata

ENGLISH, F.W. y KAUFMAN, R.A. (1975). Needs Assessment: A Focus for Curriculum Development. Washington, DC: A.S.C.D.

ESPINOZA, V. (1980). Evaluación de proyectos sociales. San José, Costa Rica: Ministerio de cultura.

ESTEVE, J.M. (ED.) (1989). Objetivos y Contenidos de la Educación para los Años Noventa.

FIDLER, B. y BOWLES, G. (1989). Effective Local management of Schools. Longman. BEMAS

FLORIDA DEPARTMENT OF EDUCATION. (1974). The state of the art summary of research on materials and procedures for changing teacher behaviors in inservice education. Talahassee: Educational Research and Development Program.

FOREST, L. y MULCAHY, S. (1976). First things First: A Handbook of Priority- Setting in Extension. University of Wisconsin, Madison: Division of Program and Staff Development.

FOWLER, F.J. y MANGIONE, TH.W. (1990). Standardized Survey interviewing. London: Sage.

FOX, J. y LONG, J.S. (1990). Modern Methods of Data Analysis. London: Sage.

FREIRE, P. (1972) Pedagogy of the Oppressed. New York: Herder and. (Trad. cast. La pedagogía del oprimido.)

FRIENDLY, M. (1989). Assessing Community Need for Child Care: Resource Material for Conducting Community Needs Assessments. Toronto Univ. (Ontario). Centre for Urban and Community Studies.

FULLAN, M. (1982). The Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press. Columbia University.

FUNDACION SANCHEZ RUIPEREZ (1984). Estudio sobre actitudes y demandas culturales de una comarca de Castilla. Madrid: Tecnos.

FURTHER EDUCATION UNIT. (1989). Continuing Professional Development for LEA Staff. London: F.E.U. Bulletin No 1.

GAGNE, R.M. (1975). Research and Development Objectives as Derived from Selected Schools Needs. Florida State University: The Center for Educational Technology and the College of Education.

GALTON, M. y MOON, B. (1986). Cambiar la escuela, cambiar el currículum. Barcelona: Martínez Roca.

GARANTO ALOS, (1989). Modelos de evaluación de programas educativos. En M.P. Abarca Ponce (1989). La evaluación de programas educativos. Madrid: AEDES/ Escuela española.

GONZALEZ, R. y LATORRE, A (1987). El maestro investigador. La investigación en el aula. Barcelona: Graó.

GOYETTE, G. y LESSARD, M. (1988). La investigación-acción. Funciones, fundamentos e instrumentación. Barcelona: Laertes.

GRABOWSKI, S.M. (1982). Approaching needs assessment. En C. Klevins (Ed.) Materials and methods in adult education. San Francisco: Jossey-Bass.

GRANHEIM, M.; KOGAN, M. y LUNDGREN, U.P. (Eds.) (1990). Evaluation as Policymaking: Introducing evaluation into a national decentralised educational system.

GRAO RODRIGUEZ, J. (Coord.) (1988). Planificación de la educación y mercado de trabajo. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea.

GRIEGUER, P. (1989). Animar a la Comunidad Escolar. Madrid: Narcea.



- GRIFFIN, C. (1987). Adult Education: As Social Policy. London: Croom Helm.
- HALL, CH.W. (1982). Needs Assessment: A Critical Component in Professional Development Planning and Programming. Mississippi: U.S.
- HALLAK, J. (1990). Investing in the Future. Setting Educational Priorities in the Developing World. Paris, Oxford: IIEP/ Pergamon.
- HARGREAVES, D. et al. (1989). Planning for School Development. London: HMSO.
- HARLESS, J.H. (1975). An Ounce of Analysis, Mclean, Va. Harless Performance Guided.
- HARRISON, M.I. (1987) Diagnosis Organizations Methods, Models and Processes. Londres: Sage.
- HEISE, D.R. (1975). Causal Analysis. New York: Wiley.
- HELLER, H. (1985). Helping Schools Change. York: Centre for the Study of Comprehensive Schools, Univ. de York.
- HENDRICKS, M. (1982). Oral policy briefings. En N.L. Smith (Ed). Communication strategies in evaluation. Newbury Park, Ca: Sage.
- HOLLY, P.G. (1984). Guidelines for Review and Internal Development in Schools (GRIDS). Bristol: University of Bristol School of Education.
- HOLT, M. (1987). Judgement, Planning and Educational Change. Harper Educational Series.
- HOPKINS, D. (1985). L'auto-analyse de l'établissement scolaire ? : Un moyen d'améliorer le fonctionnement de l'école. OCDE/ ACCO
- HOPKINS, D. (1985). School Based Review for School Improvement: a Preliminary State of the Art. Leuven, Belgium: acco/ OCDE
- HOPKINS, D.(Ed.) (1987). Doing School Based Review: instruments and guidelines. Leuven (Belgica): Acco.
- HOPKINS, D. (1988). Evaluation for School Development. London. Open university.
- HOPKINS, D. y WIDEEN, M. (1984). Alternative Perspectives on School Improvement. London: Falmer Press.
- HOUSTON, W.R. (1978). Assessing School/ College/ Community Needs. University of Nebraska.

HULL, W.L. (1987). Comprehensive Model for Planning and Evaluating Secondary Vocational Education Programs in Georgia. Ohio State Univ., Columbus. National Center for Research in Vocational Education.

HUNT, B. et al. (1982). Conducting a Student Needs Assessment. Portland, Oreg.: Northwest Regional Educational Lab.

HUSTLER, D. et al. (1986). Action research in classroom and schools. London: Allen and Unwin.

IEEP (1984). Educational Planning in the Context of the Current Development Problems. UNESCO/ IIEP.

JIMENEZ JIMENEZ, B. et al. (1989) Modelos didácticos para la innovación educativa. Barcelona: PPU

JOHNSON, G.y SCHULES, K. (1988). Exploring Corporate Strategy. Helmer Hempstead: Prentice Hall.

JOHNSON, L.G. (1980). Assessing the Needs of Adult Learners: Methods and Models. Ohio Board of Regents: Advisory Committee on Lifelong Learning.

JONATHAN, R. (1986). Education and the Needs of Society. En A. Hartnett y M. Naish. Education and Society Today. London: The Falmer Press.

JONES, P.W. (1988). International policies for Third World education: Unesco, literacy and development. Londres: Routledge.

KAMEHAMEHA SCHOOLS. (1983). Native Hawaiian Educational Assessment Project. Honolulu, Hawai: Office of Program Evaluation and Planning.

KAPLAN, B.A. (1974). Needs assessment in education. A planning handbook for schools districts. Trenton, NY: Dept.of Education.

KAUFMAN, R.A. (1972). Educational System Planning. Englewood Cliffs, N Y: Prentice Hall (trad. española 1973)

KAUFMAN, R. (1973). Planificación de sistemas educativos. México: Trillas. (original inglesa 1972)

KAUFMAN, R. (1982). 3. Ed. Identifying and Solving problems: A System Approach. San Diego, Calif.: University Associates.

KAUFMAN, R. (1983). Needs Assessment. En F.W. English (1983). Fundamental Curriculum Decisions. Association of Supervision and Curriculum Development.

KAUFMAN, R. y ENGLISH, F. (1979). Needs Assessment. Concept and Application. Educational Technology Publications. Englewood Cliffs, New Jersey.

KAUFMAN, R. y STONE, B. (1983). Planning for Organizational Success. A Practical Guide. New York: John Wiley and Sons.

KAUFMAN, R. y THOMAS, S. (1980). Evaluation without Fear. New York: Franklin Watts.

KEENEY, R.L. y RAIFFA, H. (1976). Decisions with multiple objectives: Preferences and value tradeoffs. New York: John Wiley.

KEMMIS, S. (1988). Action Research. En J.P. Keeses (Ed) (1988) Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook. Oxford: Pergamon Press.

KEREGERO, K. (1977). The Critical Incident Technique in Needs Assessment. Universidad de Wisconsin, Madison.

KIMMEL, W. (1977). Needs assessment: A critical perspective. Washington, D.C.: Department of Health, Education and Welfare. Office of Program Systems.

KLEIN, S.P. (1971). Choosing Needs for Needs Assessment. En Procedures for Needs Assessment Education: A Symposium. Los Angeles: Center for Study of Evaluation Report.

KLEVANS, D.R. (1987). Developing a Needs Assessment Plan in Continuing Professional Education. Pennsylvania State Univ., Office of Continuing Professional Education.

KNIRK, F. y GUSTAFSON, K. (1986). Instructional Technology. A systematic approach to education. New York: Holt, Rinehart and Winston.

KOTLER, P. (1982). 2nd Ed. Marketing for nonprofit organizations. Englewood Cliffs, N.Y: Prentice Hall.

KOWALSKI, TH.J. (1988). The Organization and Planning of Adult Education. New York: University Press.

KUH, G.D. (1980). The state of the art of needs assessment in education. Reston, Va: ERIC Clearinghouse.

LASSWELL, (1960). Psychotherapy and politics. New York: Wiking Press.

LE BOTERF, G; DUPOVEY, P.; VIALLET, F. (1985). L'audit de la Formation Professionnelle. Paris: Les éditions d'organisation.

LE THANK KHOI (1985). Planning Education: History. En T. Husén y T.N. Postlethwaite (Eds.) International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon.

LENNING, O.T. (1979). Identifying and Assessing Needs in Postsecondary Education: A Review and Synthesis of the Literature. Boulder, Co: National Center for Higher Education Management Systems.

LEVINE, H.G., CORDES, D.L., MOORE, D.E., PENNINGTON, F.C. (1984). Identifying and Assessing Needs to Relate Continuing Education to Patient Care. En J.S. Green et al. (Eds.) Continuing Education for the Health Professions. San Francisco: Jossey-Bass.

LINSTONE, H.A. y TUROFF, M. (1975). The Delphi Method: Techniques and Applications. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

LONG, H.B. (1983). Adult Learning: Research and Practice. New York: Cambridge.

LOPEZ BARAJAS, E. (1988). Fundamentos de metodología científica. Madrid: UNED.

LOURIE, S. (1985). Education et développement: Strategies et decisions en Amerique Centrale. París: Unesco, IIEP.

LOURIE, S. (1989). Decision Making and Educational Planning. En T. Husén y T.N. Postlethwaite (Eds.) International Encyclopedia of Education. Supplementary. Vol 1. Oxford: Pergamon.

LUND, B. y MCGECHAEN, S. (1981). CE Programmer's Manual. Victoria, B.C.: Continuing Education Division.

LYNCH, P. y TASON, M. (1984). Research on Educational Planning: An International Perspective. Review of Research in Education, 11, 37-367.

MALAN, TH. (1986). La planification de l'education comme processus social. París: Unesco, IIEP.

MARCHIONI, M. (1987). Planificación social y organización de la comunidad. Madrid: Ed. Popular.

MARKLUND, S. y KEEVES, J.P. (1988). Research Needs and Priorities. En J.P. Keeves (Ed.) (1988). Educational Research, Methodology, and Measurement: An International Handbook. Oxford: Pergamon.

MARTINEZ SANTOS, S. (1989) Estructura curricular y modelos para la innovación. Madrid: Nieva.

MASLOW, A.H. (1968). 2nd ed. Toward a Psychology of Being. New Jersey: Princenton.

MASLOW, A.H. (1970). 2nd Ed. Motivation and Personality. New York: Harper & Row.

MCCASLIN, N.L. y LAVE, J. (1976). Needs Assessment and Career Education: An Approach for States. Columbus, Ohio: Center for Vocational Education, The Ohio State University.

MCKILLIP, J. (1987). Needs Analysis, Tools for the Human Services and Education. Newbury Park: Sage.

MEC. (1989). Plan de investigación educativa y de perfeccionamiento del profesorado. Madrid: MEC.

MEDARD, R. (1982). Les processus de planification de l'éducation. Paris: Unesco, ED/EPP.

MILES, M.M. y HUBERMAN, A.M. (1984). Qualitative data analysis. A source book of new methods. Beverly Hills: Sage.

MILES, M. y KAUFMAN, T. (1985). A directory of programs promoting effective practices at the classroom and building levels. En R. Kile Reaching for Excellence: An effective schools sourcebook. Washington: US Government Printing office.

MILLER, J.P. y SELLER, W. (1985). Curriculum. Perspectives and Practice. London: Longman.

MINGAT, A. (1983). Evaluation analytique d'une action zone d'éducation prioritaire. Cahiers de L'IREDU. N 37. Centre National de la recherche scientifique.

MINTZBERG, H. (1983). Structure in Fives: Designing Effective Organizations. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

MONTEJO, A. et al. (1986). Análisis de las metodologías evaluativas de proyectos de acción social. En M.C. Robirosa (1986). Métodos y técnicas de evaluación de proyectos de acción social: Su uso en América Latina y el Caribe. Unesco, Estudios socioeconómicos, 10

MOORE, C.M. (1987). Group techniques to generate, develop and select ideas. Newbury Park, Ca: Sage.

MORRIS, L.L., FITZ-GIBBON, C.T. y FREEMAN, M.E. (1988). How to Communicate Evaluation Findings. London: Sage.

MUÑOZ-ORTIZ, M. y ANSORENA, A. (1987). La evaluación de contexto en hogares funcionales. Fundación Banco Exterior.

MURRAY, H.A. (1978). Explorations in Personality: A Clinical and Experimental Study. Oxford: University Press.

NEUBER, K.A. (1980). Needs Assessment: A Model for Community Planning. London: Sage.

NELSON, S.R. Y HEGG, L. (1987). Educational Needs in Northwest Schools. Portland. Northwest Regional Educational Lab.

NICKERNS, J.M. (1980). Research methods for needs assessment. Washington,DC: University Press of America.

OCEAN COUNTY COLLEGE (1989). The Need for a Southern Branch Campus of Ocean County College. O.C.C., Toms River, N.Y. Office of Institutional Research.

OECD (1983). Educational Planning: A Reappraisal. Paris: OECD.

PACKWOOD, T. y WHITAKER, T. (1988). Needs Assessment in Post-16 Education. London: The Falmer Press.

PARSONS, T. (1951). The Social System. London: The Free Press.

PENNINGTON, F.C. (1980). Assessing Educational Needs of Adults. San Francisco, Calif.:Jossey-Bass.

PENNINGTON, F.C. (1985). Needs Assessment in Adult Education. En T. Husén y T.N. Postlethwaite (Eds.) International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon.

PEREZ JUSTE, R. y MARTINEZ ARAGON, L. (1989). Evaluación de centros y Calidad educativa. Madrid: Cincel.

PEREZ SERRANO, M.G. (1984). El análisis de contenido de la prensa. Madrid: UNED.

PEREZ SERRANO, M.G. (1990). Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo. Madrid: Dykinson.

POPHAM, W.J. (1980). (Ed. Original inglesa 1975) Problemas y técnicas de la evaluación educativa. Madrid: Anaya.

PORTER, M.E. (1985). Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance. New York: The Free Press.

QUEENEY, D.S. (1987). The Practice Audit Model: A Needs Assessment/ Programme Development Process. En F. Todd (Ed.) Planning Continuing Professional Development. London: Croom Helm.

QUINN, J.B. (1980). Strategies for Change: Logical Incrementalism. Homewood: Irwin.

QUINTANA, J.M. (1985). (Coord.) Fundamentos de Animación Sociocultural. Madrid: Narcea.

RAINES, M.R. et al. (1989). Thinking Together about the new Century in Michigan Higher Education Project 90: A Priority Assessment from Professors of Higher Education. Michigan State Univ.: East Lansing Coll. of Education.

RASP, A. (1972). Consensus Formation on Educational Outcomes Using a Modified Delphi Technique. Olympia: Office of the Washington State Superintendent of Public Instruction.

RASSEKH, S. y VAIDENAU, G. (1987). Les contenus de l'éducation, Perspectives mdiales d'ici a l'an 2000. Paris: Unesco

REDDIN, W.J. (1970). Managerial Effectiveness. New York: McGraw Hill.

RESEARCH FOR BETTER SCHOOLS (1977). Planning Schools for the Future: Workshop. Philadelphia: R.B.S.

RICH, R.F. (1981). Social Science Information and Public Policy Making. San Francisco: Jossey Bass.

ROBIROSA, M.C. (1986). Métodos y técnicas de evaluación de proyectos de acción social: Su uso en América Latina y el Caribe. Unesco, Estudios socioeconómicos, 10

ROSETT, A. Training Needs Assessment. Educational Technology.

ROSS, K. (1983). Social Area Indicators of Educational Need Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educ. Research.

ROSSI, R.J. y GILMARTIN, K.J. (1980). The Handbook of Social Indicators: Sources, Characteristics and Analysis. New York: Garland Press.

ROTGER AMENGUAL, B. (1989). Evaluación formativa. Madrid: Cincel.

ROTHMAN, J. (1980). Using Research in Organizations: A Guide to Successful Application. Beverly Hills, Ca: Sage.

RUCKER, W.R. (1969). Human values in education. Dubuque, Iowa: Willian C. Brown.

SCHOENBERGER, F. y WILLIANSON, J. (1977). Deciding on Priorities and Specific Programs. En W.F. Anderson et al. (Eds.) Managing Human Services. Washington, D.C.: International City Management Association.

SCRIVEN, M. y ROTH, J. (1978). Needs Assessment: Concepts and Practices. En S. Scarvia et al. (Eds.) New Directions for Program Evaluation: Exploring Purposes and Dimensions. San Francisco: Jossey-Bass.

SIEGEL, L.M. et al (1978). Need Identification and Program Planning in the Community Context. En C.G. Attkisson et al. (Eds.) Evaluation of Human Service Programs. New York: Academic Press.

SMUTZ, W. et al. (1981). The Practice Audit Model: A Process for Continuing Professional Education Needs Assessment and Program Development. University Park, Pennsylvania: Continuing Professional Education Development Program.

SNYDER, K.J. y ANDERSON, R.H. (1986). Managing Productive Schools. Toward an Ecology. Orlando, Florida: Academic Press College Division.

SOUMELIS, C.G. (1983). The evolution of educational planning concepts and approaches. An overview. En OECD Educational Planning: A Reappraisal

STELLER, A.W. (1983). Curriculum Planning. En F.W. ENGLISH (Ed). Fundamental Curriculum Decisions. Asociation for Supervision and Curriculum Development.

STUFFLEBEAM, D.L.; MCCORMICK, CH; BRINKERHOFF, R.O; NELSON, CH.O. (1985). Conducting Educational Needs Assessments. Boston: Kluwer Nijhoff.

SUAREZ, T. (1981). Needs Assessment. En A. Lewy y D. Nevo (Eds) Evaluation Roles in Education. London: Gordon and Breach.

SUAREZ, T. (1990). Needs Assessment Studies. En H. Walberg y G. Haertel (Eds.) The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon.

SWEIGERT, R.L. (1968). Needs Assessment. The First Step Toward Deliberate Rather Than Impulsive Response to Problems. San Francisco: U.S. Office of Education.

SWEIGERT, R.L. (1969). The first step in educational problem solving: A systematic assessment of students benefits. California: State Department of Education.

SWEIGERT, R.L. (1973). Goals for education in Atlanta, 1985: As seen by community leaders, educators and students. Atlanta: Atlanta Assessment Project.

TABA, H. (1962). Curriculum development. New York: Harcourt Brace and World.



- TABA, H. (1976). Elaboración del currículum. Buenos Aires: Troquel.
- TANNER, et al. (1981). Educational Planning and Decision Making. Lexington Books.
- TEJEDOR, F.J. (1985). Metodología y diseños de investigación en animación sociocultural. En J.M. Quintana (Coord) Fundamentos de Animación Sociocultural. Madrid: Narcea.
- TROEGER, M.C. (1986). The Use of the Focus Groups in a Educational Setting. Hollowood, Florida: Paper presented at American and Continuing Education Conference.
- TROHAMS, P.L. (Ed.) (1982). Reading on System Design, Needs Assessment, Consultation, and Evaluation. Chapel Hill,
- TYLER, R.W. (1950). Basics Principles of Curriculum and Instruction. Chicago: University Press
- TYLER, R. (1973). Principios básicos del currículum. Buenos Aires: Troquel.
- TYLER, R.W. (1990). Reporting Evaluations of Learning Outcomes. En H.J. Walberg y G.D. Haertel (Eds.) The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon.
- UHL, N.P. (1990). Delphi Technique. En H. Walberg y G. Haertel (Eds.) The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon.
- UNESCO/ IIEP (1989). Les perspectives de la planification de l'éducation. París: Unesco
- UNESCO (1990). Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000. Madrid: Narcea.
- USITE (1990). Conclusiones del II Simposium Europeo de Inspección Educativa. Conselleria de Cultura. Gobierno Balear.
- VALBUENA PAZ, A. (1986). Métodos y técnicas utilizados para evaluar programas y proyectos de acción social. En Unesco (1986). Evaluación en América Latina y el Caribe: Experiencias concretas.
- VAN VELZEN, W.; MILES, M.; EKHOLM, M.; HAMEYER, U. y ROBIN, D. (1985). Making School Improvement Work: a conceptual guide to practice. Leuven (Belgica): Acco.
- WARWICK, D. y KELMAN, H. (1978). En G. Zaltman (Ed.) Processes and Phenomena of Social Change. N.Y.: Robert Krieger.

WARWICK, D.P. Y LININGER, C.A. (1975). The Sample Survey: Theory and Practice. New York: McGraw Hill.

W.C.E.F.A. (1989). Meeting Basic Learning Needs: A New Vision of the 1990s. Background Document for World Conference. Thailand, march 1990.

WEILER, H. (1980). Educational Planning and Social Change. París: Unesco/IIEP.

WEILER, H.N. (1985). Planning Education: An Overview. En T. Husén y T.N. Postlethwaite (Eds.) International Encyclopedia of Education. Oxford: Pergamon.

WEINER, B. (1972). Theories of Motivation. Chicago: Rand McNally.

WIDEEN, M. y ANDREWS, I. (1987). Staff Development for School Improvement. Lewes: Falmer Press.

WITKIN, B.R.(Ed.) (1978). Before You Do a Needs Assessment: Important First Questions. Hayward, Calif.: Office of the Alameda County Superintendent of Schools.

WITKIN, B.R. (Ed.) (1978). Needs Assessment Product Locator. Hayward, Calif.: Office of the Alameda County Superintendent of Schools.

WITKIN, B.R. (1979). Model of Cyclical Needs Assessment for Management Information System. Saratoga High School: ESEA Title IV-C Developmental/ Innovative Projects.

WITKIN, B.R. (1984). Assessing Needs in Educational and Social Programs. San Francisco: Jossey Bass.

WOLF, R.M. (1990). Questionnaires. En H.J. Walberg y G.D. Haertel (Eds.) The International Encyclopedia of Educational Evaluation. Oxford: Pergamon.

WOODS, P. (1987). La escuela por dentro. Barcelona: Paidós-MEC.

WOLF, K. y SHAVE, B. (1984). Curriculum Design. A Handbook for educators. Los Angeles: Scott, Foresman.

ZABALZA BERAZA, M.A. (1987). Diseño y desarrollo curricular. Madrid: Narcea.

ZABALZA BERAZA, M.A. (1988). Diseño curricular y calidad de la educación. En La calidad de los centros educativos. Actas del IX Congreso Nacional de Pedagogía. Alicante.

ZABALZA BERAZA, M.A. (1988). Los diarios de clase como documentos para estudiar cualitativamente los dilemas prácticos de los profesores. Santiago: Tórculo.

ZEMKE, R. y KRAMLINGER, T. (1982). Figuring Things Out: A Trainer's Guide to Needs and Task Analysis. Reading, Massachusetts: Addison- Wesley.

## ARTICULOS

AHMED, M. y CARRON, G. (1989). El reto de la educación básica para todos. Perspectivas, vol. XIX, 4, 72.

BARROW et al. (1989). Students Needs Assessment Surveys: Do They Predict Student Use of Services? Journal of College Student Development, 30, 1, 77-82.

BEDNAR, A.K. (1988). Needs Assessment as a Change Strategy: A Case Study. Performance Improvement Quarterly, 1, 2, 31-39.

BHOLA, H.S. (1989). La alfabetización de adultos; de los conceptos a las políticas de aplicación. Perspectivas, vol XIX, 4, 72.

BICKEL, W.E. y COOLEY, W.W. (1985). Decision-oriented educational research in school districts: The role of dissemination processes. Studies in Educational Evaluation, 11.

BLOOM, C. (1986). Strategic Planning in the Public Sector. Journal of Planning Literature, 1, (2), 253-259.

BORICH, G.D. (1985). Needs Assessment and the Self-Evaluating Organization. Studies in Educational Evaluation, 11, 205-215.

BOWSER, S. y ROBINSON, E. (1977). Needs Assessment: A Study of Vocationally Related Needs for Secondary Special Education. Educational Technology, 17, 11, 43-46.

BRACKHAUS, B. (1982). Needs Assessment in Adult Education: Its Problems and Prospects. Adult Education Quarterly, 34, 4, 233-239.

BRADEN, J.P. y FRADD, S.H. (1988). Proactive School Organization: Identifying and Meeting Special population Needs. NABE: The Journal for the National Association for Bilingual Education, 13, 1, 1-20.

BRADSHAW, J. (1972). The Concept of Social Need. New Society, 30, 640-643.

CAIVANO, F. (1990). El otro nombre de la injusticia. EL PAÍS, 18 de enero. Temas de nuestra época; el analfabetismo.

CAJIDE, J. y TEJEDOR, J. (1988). Modelos de funcionamiento institucional. Apuntes de Educación, 30, julio-septiembre.

- CAPOCCIA, V.A. y GOOGINS, B. (1982). Social Planning in an Environment of Limited Choice. New England Journal of Human Services, 11, 2, 31-36.
- CARLSON, R.V. (1989). School Assessment and School Improvement: An Organizational Culture Analysis. Educational Planning, 7, 1, 3-14.
- CARNOY, M. (1986). Reforma y planificación de la educación en un contexto de crisis económica. Perspectivas, Vol XVI, 2
- CASTILLEJO BRULL, J.L. y SARRAMONA LOPEZ, J. (1988). Objetivos de la educación secundaria obligatoria. Bordón, 40, 3, 395-407.
- CLAYTON, S. (1983). Social need revisited. Journal of Social Policy, 12, 2.
- COAXUM, C.B. (1989). Planning for the Acquisition of Information Resources at the Small College level. Educational Technology, 29, 7, 30-32.
- COLOMER, M. (1974). Método de trabajo social. Revista de Trabajo Social, 55
- COLOMER, M. (1987). La metodología y las técnicas en el trabajo social. Documentacion Social, 69, 121-133.
- CONNER, R.F.; JACOBI, M.; ALTMAN, D. y ASLANIAN, C.B. (1985). Measuring Needs and Demands in Evaluation Research. Evaluation Review, 9, 6.
- COOK, D.W. (1989). Systematic Need Assessment: A Primer. Journal of Counseling and Development, 67, 8, 62-64.
- COSTARICO, A. (1986). La investigación-acción como método para la planificación del cambio. Apuntes de Educación, 20, enero-marzo, Salamanca, 11-13.
- DA COSTA DE SOUTHWARD, M. (1976). Componentes de un análisis de necesidades. Revista de Tecnología Educativa, 2, 3, 359-374.
- DE LA ORDEN, A. (1982). El perfeccionamiento del profesorado en servicio. Studia Paedagogica, 10, 25-37.
- DE LA ORDEN, A. (1988). Departamento de investigación en la escuela. Apuntes de educación, 30, 9-12.
- DE LA ORDEN, A. (1988). Cambios en la estructura global del sistema. Bordón, 40, 3, 363-374.
- DEDEN-PARKER, A. (1980). Needs assessment in depth. Journal of Instructional Development, 4, 3-9.

DELVAL, J. (1990). La reforma de las palabras. Cuadernos de Pedagogía, junio, 1990.

DICK, W. (1981). Instructional Design Models: Futures Trends and Issues. Educational Technology, julio.

DICK, W. y CAREY, L. (1977). Needs Assessment and Instructional Design. Educational Technology, Nov. 1977.

DIEZ HOCHLEITNER, R. (1990). Educación para todos. EL PAIS, 18 de enero. Temas de nuestra época: El analfabetismo.

DUCHASTEL, PH. (1982). Issues and processes in course needs assessment. Studies in Educational Evaluation, 7, 239-245.

EDUCATIONAL TECHNOLOGY (1977). Needs Assessment. Educational Technology, XVII, 11.

EL PAIS. (1990). Esperando a la LOGSE. Suplemento de Educación diario EL PAIS, 378, martes 11 de septiembre de 1990.

ENGLISH, F. (1976). Staff development: The nine lives of inservice training. Inservice, 10, 2-3.

ENGLISH, F.W. (1977). The Politics of Needs Assessment. Educational Technology, 17, 11, 18-23.

EVANS, N.J. (1985). Needs Assessment Methodology: A Comparison of Results. Journal of College Student Personnel, 26, 2, 107-114.

FEIMAN-NEMSER, S. (1986). The first year of teacher preparation: transition to pedagogical thinking? Journal of Curriculum Studies, 18, 3, 239-256.

FLANAGAN, J.C. (1954). The Critical Incident Technique. Psychological Bulletin, 51, 4, 327-358.

FORNESS, S.R. (1988). Planning for the Needs of Children with Serious Emotional Disturbance. Behavioral Disorders, 13, 2.

GONZALEZ JIMENEZ, F.E. (1990). Sobre la situación y el significado de la Didáctica. revista complutense de educación, vol 1, 1, 31-54.

GOZZER, G. (1990) Problemas escolares y problemas de sociedad. Perspectivas, vol xx, 1

GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. (1982). The Place of Values in Needs Assessment. Educational Evaluation and Policy Analysis, 4, 3, 311-320.

HAGERTY, P.J. (1990). Providing Effective Inservice Education. Journal of Reading, 33, 4, 298-99.

HERNANDEZ ARISTU, J. (1987). Metodología del trabajo social en Europa. Visión de conjunto y análisis crítico. Documentación Social, 69

HOBAN, C.F. (1977). Educational technology and human values. AV Communication Review, 25, 3.

HODGIN, L.C. (1988). Scenario Speculation in Educational Planning. Educational Technology, 28, 1.

HOPKINS, D. (1990). The International School Improvement Project (ISIP) and Effective Schooling: towards a synthesis. School Organisation, 10, 2-3,

IGNASIAS, (1982). Looking Back at the Future :Public Schools Surveys and Educational Planning. Peabody Journal of Education, 59, 5, 170-179.

INGERSOLL, G.M. (1976). Assessing Inservice Training Needs Through Teacher Responses. Journal of Teacher Education, 17, 2, 169-173.

IWANICKI, E.F. y MCEACHERN, L. (1984). Using Teacher selfassessment to Identify Staff Development Needs. Journal of Teacher Education, 35, 2, 38-41.

KAUFMAN, R. (1977). Needs Assessment in Perspective: Introduction to Special Issue. Educational Technology, XVII, 11.

KAUFMAN, R. (1977). Evaluaciones de necesidades: Internas y externas. Revista de Tecnología educativa, (3), 1.

KAUFMAN, R. (1977). Possible Taxonomy of Needs Assessment. Educational Technology, 17, 11, 60-64.

KAUFMAN, R. (1985). Linking Training to Organizational Impact. Journal of Instructional Development, 8, 2, 23-29.

KAUFMAN, R. (1986). Obtaining Functional Results: Relating Needs Assessment, Needs Analysis and Objectives. Educational Technology, 26, 1, 24-27.

KAUFMAN, R. (1988). Needs Assessment; A Menu. Educational Technology, 28, 7.

KAUFMAN, R. (1989). Means and Ends, Educational Technology, 19, 2.

KLEES, S.J. (1986). Planning and policy analysis in education: What can economics tell us? Comp. Educ. Rev., 30, 4, 574-607.

LAGERWEIJ, N.A. y VOOGT, J.C. (1990). Policy Making at the School Level: Some Issues for the 90's. School Effectiveness and School Improvement, 1, 2.

LEE, W. (1973). The Assessment, Analysis and Monitoring of Educational Needs. Educational Technology, XIII, 4.

LEWELLEN, J.R. (1990). Effective Leadership Development: Key Components. NASSP Bulletin, 74, 524, 6-12.

LINDBLOM, CH. E. (1986). Who Needs Social Research for Policy Making? En W.R. Shadish y CH.S. Reichardt (1987) (Eds) Evaluation Studies Review Annual, vol 12. London: Sage.

LUCAS, D.J. (1989). Implications for educational psychology services of the Education Reform Act 1988. Educational Psychology in Practice, 4, 4, 171-178.

MARTI-COSTA, S. y SERRANO GARCIA, I. (1983). Needs Assessment and community development: An ideological perspective. Prevention in Human Services, 3, 75-83.

MARTIN-MORENO CERRILLO, Q. (1989). El centro educativo versátil: la demanda de un nuevo tipo de centro educativo. En Q. Martin-Moreno (Coord). Organizaciones educativas. Madrid: UNED.

MATHEWS, V.H. et al. (1990). Kids Need Libraries: School and Public Libraries Preparing the Youth of Today for the World of Tomorrow. School Library Journal, 36, 4, 33-37.

MAYER, H. (1983). Implementing Needs Assessment: Some Important Considerations. Performance and Instruction, 22, 8, 21-23.

MELTON, R.G. (1977). Applications of Needs Assessment in the Public Schools: Three Case Studies. Educational Technology, XVII, 11.

MONETTE, (1977). The Concept of Educational Need: An Analysis of Selected Literature. Adult Education, XXVII, 2, 116-127.

MONETTE, M.L. (1979). Need Assessment: A Critique of Philosophical Assumptions. Adult Education, 21, 2, 83-95.

MONTERO MESA, M.L. y GONZALEZ SANMAMED, M. (1989). Organización y planificación de la formación en servicio; preferencias mostradas por los propios profesores. Bordón, 41, 3, 555- 568

MORGAN, L. y FELDMAN, D. (1977). Needs Assessment in Higher Education: The Mott Foundation Community College Model. Educational Technology, XVII, 11.



- MUNICIO FERNANDEZ, P. (1988). El centro escolar y el proceso de cambio. Bordón, 40, 3, 479-491.
- MUNICIO FERNANDEZ, P. (1990). El informe final del diagnóstico. Apuntes de educación, 38, julio-sep.
- MURK, P.J. y WELLS, J.H. (1988). A Practical Guide to Program Planning. Training and Development Journal, 42, 10, 45-47.
- MURPHY, N. y MARTIN, N. (1977). Needs Assessment in Higher Education: Starting Up in a Small College. Educational Technology, 17, 11, 48-52.
- MYERS, P.C. y DANEK, M.M. (1989). Deafness Mental Health Needs Assessment: A Model. Journal of the American Deafness and Rehabilitation Association, 22, 4, 72-78.
- NEWBOULD, G.D. (1980). Product portfolio diagnosis for U.S. universities. Akron Business and Economic Review, 39-45.
- NORCINI, J.J., MESKAUKAS, J.A., LANGDON, L.O. y WEBSTER, G.D. (1986). An Evaluation of a Computer Simulation in the Assessment of Physician Competence. Evaluation and the Health Professions, 9, 3, 286-304.
- NUNAN, D. (1990). Using Learner Data in Curriculum Development. English for Specific Purposes, 9, 1, 17-32.
- PARKER, A. (1989). Needs Assessment: A Front End Evaluation. Campus Activities Programming, 21, 8, 72-75.
- PASSOW, A.H. (1987). Reporting the Results of Evaluation Studies. En Wolf (Ed). International Journal of Educational Research, vol 11, 1, 115-123.
- PATRICK, R.B. (1988). Information Power: The Planning Process. School Library Media Quarterly, 17, 1, 11-17.
- PEREZ JUSTE, R. (1988). Investigación y proceso de innovación educativa. Bordón, 40, 3, 455-466.
- P.U.I. (1989). Modelo de Plan Unitario Institucional. Escuela Española, 2982, diciembre 1989.
- REINA LOPEZ, J.J. (1990). Fundamentos básicos de la programación general anual. Escuela Española, 3015, 6 septiembre 1990.
- REINA LOPEZ, J.J. y SURASUA ORTEGA, A. (1990). El mapa de necesidades del centro. Escuela Española, 3008, 21 junio 1990.
- REYNOLDS, D. y CREEMERS, B. (Eds.) (1990). School Effectiveness and School Improvement, 1, 1. Lisse, The

Netherlands: Swets & Zeitlinger.

ROBERTS, W. (1977). The Use of Needs Assessment Techniques for Establishing Training Programs Responsive to the U.S. Army's Role. Educational Technology, 17,11, 41-43.

ROBINS, B.J. (1982). Local Response to Plannings Mandates: The Prevalence and Utilization of Needs Assessment by Human Service Agencies. Evaluation and Program Planning, 5, 199-208.

RODRIGUEZ, S. (1988). Needs Assessment and Analysis: Tools for Change. Journal of Instructional Development, 11, 1, 23-28.

ROSSETT, A. (1990). Overcoming Obstacles to Needs Assessment. Training, 27, 3, 38-41.

ROSSI et al (1979). Social Indicators and Social Area Analysis. Social Indicators

ROTH, J.E. (1977). Needs and the needs assessment process. Evaluation News, 5, 15-17.

RUSO, TH.J. y KASSERA, W. (1989). A Comprehensive Needs Assessment Package for Secondary School Guidance Programs. School Counselor, 36, 4, 265-69.

SACK, R. (1988). Una tipología de las reformas de la Educación. Perspectivas pedagógicas, XI, 1. Paris: Unesco.

SARTHORY, J. (1977). Needs Assessment and the Practitioner: Problems and Prospects. Educational Technology, XVII,11.

SCHEERENS, J. (1990). School Effectiveness Research and the Development of Process Indicators of School Functioning. School Effectiveness and School Improvement, 1,1, 61-80.

SCRIVEN, M. y ROTH, J. (1978). Needs assessment. Concept and practice. New Directions for Program Evaluation, 1, 1-11.

SCRIVEN, M. y ROTH, J.C. (1977). Special Feature: Needs Assessment. Evaluation News, 1, 25-28.

SHAPIRO, J.Z. (1985). Where we are and where we need to go. Educational Evaluation and Program Analysis, 7, 3, 245-248.

SIROTIK, K.A. (1987). The Information Side of Evaluation for local School Improvement. International Journal of Evaluational Research, 11,1.

STALFORD, C.B. (1985). Reflections on writing a clear executive summary. Evaluation News, 6, 10-16.

SWEIGERT, R.L. (1971). Assessing Educational Needs to Achieve Relevancy. Education, april-may 1971.

SWEIGERT, R.L. (1977). Assessing Learner Needs with Criterion -Referenced Test: A working Approach. Educational Technology, 17, 11,

SWIERCZEK, F.W. y CARMICHAEL, L. (1985). Assessing Training Needs: A Skills Approach. Public Personnel Management, 14, 3, 259-273.

TEDESCO, J.C. (1989). El rol del Estado en la educación. Perspectivas. Vol XIX, 4, 72.

TEDESCO, J.C. (1990). La década perdida. EL PAIS, 18 de enero. Temas de nuestra época: El analfabetismo.

TENNANT, M. (1986) The Concept of "Need" in Adult Education. Australian Journal of Adult Education, 25, 2.

THOMAS, W.C. (1987). A Faculty- Based Needs Assessment Process for School Administrators. NASSP Bulletin, 71, 503, 5-10.

TORROBA ARROYO, I. (1990). La innovación, decisión institucional. Apuntes de Educación, 36,

TRIMBY, M.J. (1979). Needs Assessment Models: A Comparison. Educational Technology, XIX, 12.

WADE, J.L. (1989). Felt Needs and Anticipatory Needs: Reformulation of a Basic Community Development Principle. Journal of the Community Development Society, 20, 1, 116-23.

WATERS, R.G. y HASKELL, L.J. (1989). Identifying Staff Development Needs of Cooperative Extension Faculty Using a Modified Borich Needs Assessment Model. Journal of Agricultural Education, 30, 2, 26-32.

WEINTRAUB, L.S. (1988). "We Don't Need No Ejikayshun": Needs Assessment Re-Assessed. Educational Planning, 6, 4, 24-38.

WITKIN, B.R. (1977). Needs Assessment: Kits, Models and Tools. Educational Technology, XVII, 11, 5-8.

WITKIN, B.R.; EASTMOND, J. y NICHOLLS, Jr. (1988). Bringing Focus to the Needs Assessment Study: The Pre- Assessment Phase. Educational Planning, 6, 4, 12-23.

ZABALZA BERAZA, M.A. (1988). Departamentos y proyectos curriculares. Apuntes de Educación, 30, julio-sep 1988.

ZAMANILLO PERAL, M.T. (1987). Reflexiones sobre el método en el trabajo social. Documentación Social, 69.

## OTROS

ADAMS, K. (1977). National large cities vocational educational needs study. Columbus, Ohio: Center for Vocational Education.

ANDERSON, P.S. y DECK, D. (1989). Regional Needs Assessment: Procedures and Outcomes. San Francisco: Paper presented at the Annual Meeting of the AERA.

ASSOCIATION OF PUERTO RICAN EXECUTIVE DIRECTORS. (1989). Un llamado a la Accion III: 1989/1990 Agenda Legislativa. New York,: Association of Puerto Rican E.D.

AYERS, J.B. et al. (1987). Institutional Needs and Teacher Education Program Evaluation. A Symposium. Mobile, AL: Mid-South Educational Research Association.

BEATTY, P. et al. (1982). Addressing Needs by Assessing Needs: A Handbook for Adult Education Program Planners. Special Community Service and Continuing Education Project. Final Report. Washington: Office of Education (DHEW).

CAHN, E.M. (1984). Evaluation of how instruction in a college rapid reading course meets individual students' learning needs. St Louis U.: Dissertation Abstracts International.

CAMPBELL, M.D. (1980). Before you Plan Educational Programs: Find Out What's Needed. Urbana-Champaign: Office of Continuing Education and Public Service. University of Illinois.

COFFING, R.T. y HUTCHISON, T.E. (1979). Needs Analysis Methodology: A Prescriptive Set of Rules and Procedures for Identifying, Defining, and Measuring Needs. Paper presented at the AERA. San Francisco.

COOMBS, PH. (1989). Diseño de la Educación para el Siglo XXI. Semana Monográfica Fundación Santillana.

CUMMINGS, O.W.y BRAMLETT, M.H. (1984). Needs assessment: A maximizing strategy that works for information development. Paper presented at Evaluation' 84. San Francisco.

DE LA ORDEN, A. y MUNICIO, P. (1989). Análisis de necesidades de educación superior en la Comunidad Autónoma de La Rioja. Informe final.

DILLING, H.J. (1986). A Co- Operative Provincial- Local Project to Evaluate Components of a Local System with a View to Initiating Change. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA. San Francisco.

EASTMOND, J.N. (1976). The implementation of a model for needs assessment in higher education. Order no. 76-16, 580, 187 pages.

ESCOTET, M.A. (1985). Planificación económica, social y educativa. Educación e igualdad de oportunidades. Madrid: 9th. International Congress of the WAER.

FRAZER, G.H. et al. (1983). Unanswered Research Questions in Health Education: A Delphi Study. Paper presented at Meeting of the American School Health Association. Louisville.

FRISBIE, R.D. (1981). Field Analysis: Something More Than Needs Assessment. Paper presented at annual meeting of Evaluation Network/ ERS. Austin, Texas.

GONZALEZ SANMAMED, M. (1986). La formación en servicio del profesorado de EGB: marco teórico y análisis descriptivo en la provincia de Orense. Memoria de Licenciatura. Universidad de Santiago de Compostela.

HALLAK, J. (1989). El Planeamiento de la Educación. Algunas reflexiones, retrospectivas y perspectivas. En IV Semana Monográfica Fundación Santillana.

HERNANDEZ, A. y GALLEGO, J. (1986). Análisis sociológico de la demanda educativa de la Universidad de Valladolid. ICE de la Universidad de Valladolid.

HOFFMAN, L y RACHAL, J. (1985). Determining Directions for a State Testing Program: Finding Out What People Want. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA. Chicago.

INSPECCION DE BACHILLERATO DEL ESTADO. (1981). Perfeccionamiento del profesorado: Diagnóstico de necesidades. Documento policopiado.

JOHNSON, J.E. (1989). A Study of the Educational Needs and Academic Aspirations of the Older Adult Community College Student as Perceived by the Older Adult Student. Vanderbilt University: Ed D. Dissertation.

JOHNSON, W.L. y SNYDER, K.J. (1990). Managing Productive Schools. Paper presented at the Annual meeting of the Southwest ERA. Austin

JONES, P.L. y PETRY, J.R. (1985). Adult Assessment Model: A Design for Learning. Paper presented at the Conference of the A.A.A.C.E. Milwaukee, Wi.

KINNICK, M.K. (1975). A Partial Assessment of Need. Ph.D. Dissertation. University of Colorado. Dissertation Abstracts International. 36 (8) 5085-A

LEBLANC, P.R. (1988). The Process of Planning for Educational Change Paper presented at Meeting of the Association of Teacher Educators. Starkville, MS.

LENNING, O.T. (1978). A Conceptual Framework for Identifying and Assessing Needs in Postsecondary Education. AIR Forum Paper. ED 161 341

MARCHESI, A. (1989). Reforma y calidad de la educación. IV semana monográfica. Prospectiva, reformas y planificación de la educación. Madrid: Fundación Santillana.

MCKINNEY, F.L. et al. (1985). Critical Evaluation for Vocational Education. Columbus: National Center for Research in Vocational Education.

MCMAHON, E.E. (1970). Needs of People and Their Communities. A Review of Literatur of Need Determination. ERIC, Doc. ED 038551.

MISANCHUCK, E.R. (1982). The Analysis of Multi-Component Training Needs Data. Paper presented at meeting Association for Educational Communications and Technology. Dallas.

MONTERO, L. (1985). Alternativas de futuro para el perfeccionamiento y especialización del profesorado de EGB. Tesis Doctoral, Universidad de Santiago de Compostela.

MYERS, E.C. y KOENIGS, S.S. (1979). A Framework for Comparing Needs Assessment Activities. Paper presented at AERA. San Francisco.

NOVAK, C.D. (1985). A Systematic Procedure for Setting Evaluation Team Priorities. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA. Chicago.

ROSSING, B.E. (1982). The Gap Between Need Assessment and Program Implementation. Baltimore: Paper presented at annual meeting of EN/ERS.

ROTH, J.E. (1978). Theory and Practice of Needs Assessment with Special Application to Institutions of Higher Learning. Ph.D., University of California, Berkeley.

SEGARS, J.K. y GOTTESMAN, B.L. (1989). The Reliability and Validity of the Effective Schools Needs Assessment Surveys. Paper presented at the Annual Meeting of the AERA.

STUFFLEBEAM, D.L. (1977). Working paper on needs assessment in evaluation. San Francisco: Paper presented at the AERA Conference.

SUAREZ, T. (1980). Needs Assessments for Technical Assistance: A conceptual overview and comparison of three strategies. PH.D. Univ. Western Michigan.

SWEIGERT, R.L. y SCHABACKER, W.H. (1974). The Delphi Technique: How Well Does it Work in Setting Educational Goals. Chicago: Paper presented at annual meeting of AERA.

WRIGHT, L.V. (1989). A Study of Supervisory Priorities of First-Time High School Principals. San Francisco: Paper presented at the Annual Meeting of the AERA.



ANEXOS

ANEXO I.- DOCUMENTO CONSULTA SOBRE NORMAS DE  
EVALUACION DE NECESIDADES

## RELACION DE NORMAS DE EVALUACION DE NECESIDADES EDUCATIVAS

Esta primera fase de consulta tiene como finalidad contar con su opinión como especialista para el análisis de las normas incluidas a continuación.

Se presentan 56 normas que Ud. deberá analizar y, tras su valoración, proceder a su reformulación, matización, rechazo o aceptación plena.

Escriba su juicio en el espacio libre debajo de cada norma.

Muchas gracias.

## F. INDICADORES DE FUNCIONALIDAD

### F1. NORMAS QUE AFECTAN A LA FUNCIONALIDAD DEL PRODUCTO EVALUATIVO

1.- El informe de la evaluación de necesidades (E.N.) debe incluir la formulación de problemas (necesidades priorizadas para su resolución por intervención educativa).

2.- La priorización se efectuará de acuerdo con criterios claramente establecidos en el informe (como la dependencia para la satisfacción de otras necesidades o la atención a sus costos sociales).

3.- El informe de la evaluación debe incluir el análisis de las causas que han impedido que las necesidades se hayan satisfecho para incrementar las posibilidades de éxito en las decisiones y acciones posteriores.

4.- El informe debe incluir las estrategias de solución identificadas pero claramente separadas del enunciado de las necesidades halladas.

5.- El informe debe ser claro al exponer los resultados obtenidos así como las limitaciones del estudio.

6.- El informe debe ser objetivo en el sentido de estar libre de sesgos o deformaciones por opiniones personales.

7.- El informe debe incluir el punto de vista de todos los sectores participantes.

8.- El informe con los resultados obtenidos debe difundirse a todos los grupos implicados.

9.- El informe debe tener un formato útil y adaptado a cada audiencia.

10.- El informe debe proporcionarse en el tiempo adecuado para la toma de decisiones.

11.- Es preciso evitar la utilización de los resultados de forma parcial por algún sector para obtener ventajas particulares.

F. INDICADORES DE FUNCIONALIDAD.

F2. NORMAS QUE AFECTAN A LA FUNCIONALIDAD DEL PROCESO.

1.- El desarrollo de la evaluación de necesidades debe permitir la consideración de las diferentes perspectivas axiológicas de las audiencias afectadas. (Debe considerarse que serán identificadas necesidades diferentes dependiendo de qué valores estén representados en la instrumentalización de la E.N.)

2.- La interpretación correcta de la información obtenida exige el análisis o estudio detallado del contexto evaluativo

3.- Deben especificarse claramente las razones para emprender un estudio de E.N.

4.- Deben utilizarse técnicas y procedimientos variados y complementarios para la obtención de información pertinente.

5.- La utilización de indicadores variados de necesidad (nivel comparativo, normativo, etc ) ofrecerán una dimensión más completa del constructo que los indicadores simples.

6.- La E.N. debe desarrollarse de forma que se maximice la participación de los miembros de las audiencias.

7.- El proceso requiere el consenso en todos los momentos clave de toma de decisiones.

8.- Los inevitables conflictos de intereses deben ser tratados abiertamente para que no comprometan ni el proceso ni los resultados.

9.- Aunque las necesidades expresadas puedan no ser las necesidades reales debe tenerse en cuenta el derecho de los individuos implicados a proporcionar información sobre sus propios problemas.

10.- El establecimiento de las dos dimensiones de una necesidad debe hacerse de manera formal; situándose el "debería ser" en el referente externo de contribución social.

11.- Deben utilizarse métodos de pronóstico para anticipar las tendencias futuras y ofrecer perspectivas a los decisores.

12.- Debe buscarse el compromiso con las personas clave durante el desarrollo de la evaluación como factor esencial para la utilización de los resultados.

13.- En el análisis de los datos obtenidos debe atenderse a los problemas específicos de cada situación estudiada, además del necesario ajuste entre la oferta y la demanda.

14.- Deben utilizarse métodos que incluyan a las personas en la recogida y análisis de la información para la concienciación de los problemas y la obtención de consenso para las soluciones.

15.- En ocasiones, será necesario dirigir cambios actitudinales de compromiso antes del inicio de una E.N. si ésta es percibida como algo conflictivo por algún sector o grupo implicado.

16.- Debe vigilarse la independencia del proceso y evitar el sesgo de prioridades por criterios políticos.



## F. INDICADORES DE FUNCIONALIDAD

### F3. NORMAS REFERIDAS A LA FUNCIONALIDAD DE LAS ENTRADAS DEL PROCESO.

1.- Deben identificarse las razones expresadas para emprender un estudio de E.N., así como otras no explícitas que pudieran ser importantes.

2.- Debe analizarse la necesidad de llevar a cabo el estudio de E.N. y cuáles van a ser los beneficios o mejoras sociales que pueden obtenerse con él.

3.- Es esencial asegurar la participación de las audiencias comprometidas o afectadas en el desarrollo de la E.N.

4.- Deberán utilizarse expertos para pronóstico o consenso.

5.- Será conveniente disponer de un metaevaluador que examine el diseño, ayude a tomar decisiones, interprete los resultados y realice el análisis del proceso.

6.- Los informantes clave son muy importantes para la obtención de información fiable, y deben ser seleccionados de forma representativa de la comunidad y evitar que actúen sesgados hacia sus propias actividades.

7.- Todas las personas incluidas en el proceso deben poseer credibilidad.

8.- Es preciso tomar en consideración la actitud e implicación de las personas hacia el cambio o mejora de la situación

9.- Los evaluadores de necesidades deben poseer, además de su capacitación técnica, habilidades de relaciones públicas y de trabajo con grupos.

R. INDICADORES DE EFICACIA  
NORMAS DE RIGOR TECNICO.

1.- Debe especificarse con precisión el objetivo de la E.N. y la unidad de análisis.

2.- Dada la ambigüedad existente en el uso del término necesidad, debe definirse el concepto de la misma en que se basa el estudio; qué necesidades serán de interés y las variables que se medirán.

3.- Deben determinarse claramente los criterios por los que serán identificadas las necesidades; nivel mínimo, nivel normativo, etc.

4.- Los datos a recoger deben ser pertinentes al objetivo de la E.N. y a las decisiones a tomar.

5.- El propósito de la E.N. debe determinar la metodología a utilizar y no a la inversa.

6.- Al elegir las técnicas (encuestas, análisis de indicadores sociales) se debe estar alerta a que todos los aspectos relevantes sean medidos o considerados.

7.- Deben documentarse qué fuentes de información se utilizaron, el criterio de selección y los medios utilizados para asegurar la fiabilidad de los datos obtenidos.

8.- No se debe pedir a los participantes juicios globales ni el establecimiento directo de necesidades.

9.- El análisis de la información tanto cualitativa como cuantitativa debe ser riguroso para asegurar la fundamentación de las conclusiones que se extraigan.

10.- El análisis de los datos debe incluir la especificación y justificación de los procedimientos seguidos para permitir su revisión y replicación.

11.- Las necesidades identificadas deben ser suficientemente discutidas y analizadas antes de que las soluciones sean consideradas.

12.- Las conclusiones que se obtengan deben fundamentarse explícitamente y deben basarse en la información recogida. Las estimaciones o interpretaciones personales no delimitadas por los datos pueden ofrecerse clasificadas claramente como tales.

13.- Los resultados deben ser precisos e inequívocos y señalar en qué grado se cumplieron o no los objetivos.

14.- Debe estimarse la viabilidad política del estudio, obtener la cooperación de los grupos de interés y prever sus posturas para contrarrestar o evitar los posibles intentos de sesgar los resultados.

E. INDICADORES DE EFICIENCIA  
NORMAS DE VIABILIDAD

1.- Debe centrarse el estudio en áreas específicas antes que intentar abarcar un amplio espectro.

2.- Los procedimientos utilizados deben ser prácticos, mínimamente distorsionadores y realistas con las posibilidades de recursos y las necesidades de información.

3.- Debe considerarse qué datos necesarios están ya disponibles y cuáles deben obtenerse.

4.- La recogida y análisis de los datos debe hacerse en función de obtener la información que se necesita para el propósito y no más.

5.- Debe distribuirse racional y prácticamente el tiempo y los recursos para poder culminar las etapas del proceso y obtener conclusiones sobre las necesidades.

6.- Debe tomarse en cuenta el medio en que la evaluación se ha desarrollado y ser realistas a la hora de ofrecer recomendaciones.

ANEXO II.- RESPUESTAS A LA PRIMERA FASE DE CONSULTA

El siguiente documento recoge las respuestas de los expertos en la primera fase de la consulta. Las respuestas que sólo modificaban algún término de la norma se han reflejado transcribiendo la norma entera y en letra negrita el término modificado.

Además, a la izquierda de cada respuesta se halla un número de valoración (2, 1, 0) que corresponde al otorgado según el análisis efectuado de las respuestas, como figura en el Estudio de Campo, págs 416 y 417.



## F. INDICADORES DE FUNCIONALIDAD

### F1. NORMAS QUE AFECTAN A LA FUNCIONALIDAD DEL PRODUCTO EVALUATIVO

1.- El informe de la evaluación de necesidades (E.N.) debe incluir la formulación de problemas (necesidades prioritizadas para su resolución por intervención educativa).

(2) A. Sí.(es condición necesaria, pero no suficiente)

(2) B. El informe de la evaluación de necesidades (E.N.) debe incluir la formulación de problemas (necesidades fundamentales para su resolución por intervención educativa).

(2) C. El informe de la evaluación de necesidades (E.N.) debe incluir la formulación de problemas (necesidades prioritizadas para ser abordadas por intervención educativa). Bien

(2) CH. El informe de la evaluación de necesidades (E.N.) debe incluir la definición de problemas (necesidades prioritizadas para su resolución por intervención educativa). (Conforme)

(1) D. Aclaración: Sería bueno distinguir al enumerar los problemas, los que dieron origen a la E.N. (los que planteaban los que propusieron la evaluación) y los que se han descubierto como consecuencia de la E.N., así como clasificarlos en función de su necesidad de solución, si es inmediata o a largo plazo.

(2) E. Adecuada y aceptada.

(2) F. Aceptación plena.

(2) G. De acuerdo. Debe, no obstante, mejorar la redacción: a) El informe final...  
b) La expresión "formulación de problemas" puede interpretarse como si el investigador estuviera "inventando los problemas". Convendría sustituirla por otra, como "descripción de los problemas detectados" o similar.

(2) H. Aceptación.

(1) I. Totalmente de acuerdo. Sin embargo, habría que matizar que la formulación de problemas ha de hacerse de forma que sean susceptibles de solución.

(2) J. Sí

(1) L. Estoy de acuerdo. Depende del tipo de informe (y de evaluación realizada) que esa priorización venga ya establecida o que simplemente se ofrezcan datos para que las instancias competentes puedan realizarlas.

(1) LL. Las necesidades no sólo se materializan en problemas. Cabe, asimismo (sic), hablar de necesidades de cambio (el cambio organizacional, por ejemplo), de fijación de nuevas metas, de adopción de decisiones, etc. que no se manifiestan - o no llegan a ser percibidos- como problemas, pero que son esenciales para acrecer la calidad de la enseñanza.

(2) M. Bien.

(2) N. ... de problemas y necesidades jerarquizadas a fin de plantear una nueva intervención educativa.

(2) R. Sí.

2.- La priorización se efectuará de acuerdo con criterios claramente establecidos en el informe (como la dependencia para la satisfacción de otras necesidades o la atención a sus costos sociales).

(1) A. Debe ser estructural-jerarquizada, espiral¿-secuencial.

(2) B. La prioridad se efectuará de acuerdo con criterios claramente establecidos en el informe (como la dependencia para la satisfacción de otras necesidades)

(2) C. Redacción poco comprensible (paréntesis)

(1) CH. Una necesidad se prioriza en función de la importancia, urgencia o coste del objetivo a que hace referencia.

(1) D. Aclaración: Convendría que se especificaran no sólo los criterios sino también cómo se han establecido.

(2) E. Adecuada. Yo no sé si existe la palabra "priorización" como tal, pero creo que se podría usar la expresión "el establecimiento de prioridades".

(1) F. Aceptación plena.  
Sin embargo, convendría ser más explícitos en la tipología de los criterios.

(1) G. Tengo mis dudas sobre la conveniencia de ofrecer la necesidad de forma jerárquica. Quizás no deba ser el

evaluador quien establezca prioridades sino el responsable de la toma de decisiones (el administrador, el político, etc.)

(2) H. Sustituir el término "establecidos" por "preestablecidos".

(2) I. De acuerdo.

(2) J. Sí

(1) L. No es el informe (o quienes están encargados de hacerlo) quienes establecen esos criterios, sino los clientes (el denominado grupo cliente). De todas las maneras sí que deben ser criterios claramente establecidos.

(1) LL. Efectivamente, la definición de criterios para fijar prioridades es esencial. En ningún caso los criterios de eficacia y de eficiencia deben omitirse, formulados tanto desde una perspectiva escolar como social ("impacto").

(2) M. Aceptación.

(2) N. ...en el informe explicitándose aquéllos y su valoración en el informe.

(2) Ñ. Sí.

3.- El informe de la evaluación debe incluir el análisis de las causas que han impedido que las necesidades se hayan satisfecho para incrementar las posibilidades de éxito en las decisiones y acciones posteriores.

(1) A. Sí, pero tengo dudas sobre la (facilidad ¿) de la causalidad lineal" en Educación. (¿ Relaciones interactivas reticulares?)

(2) B. El informe de la evaluación debe incluir el análisis de las causas detectadas que han impedido que las necesidades se hayan satisfecho, para incrementar las posibilidades de éxito en las decisiones y acciones posteriores.

(2) C. El informe de la evaluación debe incluir el análisis de las causas que han impedido que las necesidades se hayan satisfecho, y ello, para incrementar las posibilidades de éxito en las decisiones y acciones posteriores. (Bien norma)

- (2) CH. El informe de la evaluación debe incluir el análisis de las causas que han impedido o provocado que las necesidades se hayan satisfecho para incrementar las posibilidades de éxito en las decisiones y acciones posteriores.
- (2) D. Bien.
- (2) E. Adecuada.
- (2) F. Aceptación plena.
- (1) G. Me parece muy tajante la expresión "análisis de las causas". Por otra parte ello impondría al evaluador una carga de exigencias que en la mayor parte de los casos no puede satisfacer. Aconsejo sustituirla por "descripción y análisis de los factores y circunstancias que pueden haber impedido..."
- (2) H. Aceptación.
- (1) I. El análisis de las causas es muy difícil de conseguir en las Ciencias Humanas y más aún determinar que el efecto B se debe a la causa A. A pesar de ello, deberían aunarse esfuerzos para acercarse a ese tipo de análisis, lo que depende estrechamente del tipo de metodología con que se aborde la evaluación.
- (2) J. Sí, si es "evaluation", no si se está haciendo "assessment".
- (1) L. Sin duda.  
De todas maneras sería mejor hablar de condiciones o de situación que de causas.
- (1) LL. Ciertamente. En cualquier caso, la formulación del enunciado parece restringir el componente explicativo del informe a factores "beligerantes" ("causas que han impedido"). En muchos casos, sin embargo, una necesidad no se ha satisfecho debido a que no ha llegado a ser percibida como tal. Aquí es imprescindible un referente al contexto.
- (2) M. Bien.
- (2) N. Bien.
- (2) Ñ. Sí.

4.- El informe debe incluir las estrategias de solución identificadas pero claramente separadas del enunciado de las necesidades halladas.

(0) A. No. Vinculadas a ellas

(2) B. El informe debe incluir las estrategias de solución identificadas, pero en secuencia con el enunciado de las necesidades halladas.

(2) C. El informe debe incluir las estrategias de solución identificadas, pero claramente separadas del enunciado de las necesidades halladas. (Bien)

(2) CH. El informe debe proponer las estrategias de solución identificadas pero claramente separadas del enunciado de las necesidades halladas. (Conforme)

(2) D. Bien.

(2) E. Pienso que sí. Adecuada y bien formulada.

(2) F. Aceptación plena.

(0) G. No lo creo necesario.

(0) H. Rechazo. Tendría que existir interacción entre las estrategias de solución y el "mapa de necesidades".

(1) I. Lo que debe quedar claro es que para que necesidades concretas encontradas existen unas soluciones concretas que se pueden aplicar.

(2) J. Sí, si se hace "evaluation".  
No, si se hace "assessment".

(1) L. Depende del tipo de investigación.

Esas estrategias pueden ser las que los grupos chequeados

"perciben" como adecuadas. Pueden ser las que el propio equipo de investigación plantea en base a los datos, a otras experiencias etc.

De todas maneras hay que entender que la evaluación en sí no incluye esta fase que sería un paso distinto y posterior a la propia evaluación.

(1) LL. Primero ha de referirse a las alternativas razonables (si se trata de adoptar una decisión), a la solución del problema, a los cambios que conviene introducir o a las metas que han de fijarse.

( ) Las estrategias vienen mucho después, y nunca antes de fijar las pautas de actuación (\*).

( ) Aunque la "resolución de problemas" y la "toma de decisiones" a veces se identifican, existen diferencias conceptuales y operativas entre ellas (Véase Maier, N. (1970); Problem solving and creativity in individual and groups. Belmont, Ca: Brooks/Cole).  
(\*) Conviene que fije el significado de la voz "estrategia".

- (1) M. Me parece correcto el diferenciar las estrategias de las necesidades pero sería bueno el repensar esta norma.
- (1) N. El análisis propuesto en el informe incluirá la identificación de las estrategias nucleares para la solución de necesidades.
- (2) Ñ. Sí.

5.- El informe debe ser claro al exponer los resultados obtenidos así como las limitaciones del estudio.

- (2) A. Sí
- (2) B. Bien.
- (2) C. El informe debe ser claro al exponer, tanto los resultados obtenidos como las limitaciones del estudio. (Bien)
- (2) CH. Conforme
- (2) D. Bien.
- (2) E. Evidente. Adecuada y clara.
- (2) F. Aceptación plena.
- (1) G. "El informe debe ser claro..." expresión ambigua. Sería mejor enumerar requisitos que debe reunir el informe, tanto desde el punto de vista de su contenido (objetivos del estudio, metodología, conclusiones, propuestas) como desde el punto de vista formal.
- (2) H. Aceptación.
- (2) I. La exposición de los resultados debe contener aspectos descriptivos, apoyados con tablas, gráficos, etc que los ilustren mejor.
- (2) J. Sí

(2) L. Sin duda. Pertenece a la "ética" de la investigación.

(1) LL. Las limitaciones y las posibilidades.

(2) M. Muy clara.

(2) N. Pregunta obvia y que es intrínseca a todo trabajo científico.

(1) Ñ. Debe ser claro en toda su extensión. Pero, ¿es una norma específica de E.N. o más bien una norma general de todo informe?

6.- El informe debe ser objetivo en el sentido de estar libre de sesgos o deformaciones por opiniones personales.

(1) A. Sí. Pero siempre habrá subyacente una "ideología".

(2) B. El informe debe ser todo lo objetivo posible, en el sentido de contener un esfuerzo para evitar sesgos o deformaciones por opiniones personales.

(1) C. ¿Ello indica que no debe haber análisis e interpretación?

(2) CH. Conforme

(1) D. Problema: Si bien es cierto que hay que ser objetivo en el informe, todo juicio valorativo tiene una cierta carga subjetiva por parte del evaluador. Está bien como principio aunque es contradictorio con la realidad y concepto de la propia evaluación.

(2) E. Adecuada y bien formulada.

(1) F. Es un desideratum al que tender; sin embargo el evaluador es una persona más, aunque independiente por lo general de los sectores implicados.

Tal vez lo que se pueda pedir es que el informe deba ser razonado y coherente con los criterios previamente explicitados.

(1) G. No creo posible un informe totalmente objetivo. Sería más realista aceptar cierta dosis de subjetividad y exigir, eso sí, fundamentación a las opiniones personales.

(2) H. Aceptación.

(1) I. Este es un punto algo controvertido. Para algunos, la evaluación debe contener juicios de valor, lo que puede conducir a un alejamiento de su objetividad. Para otros, la evaluación debe ser totalmente subjetiva. Depende, pues, del énfasis que se ponga en si es evaluación o en si es "assessment".

(2) J. Sí

(1) L. Yo esto no lo veo claro. Dependerá del modelo de investigación. En alguno de dichos modelos el material a utilizar son precisamente esas opiniones personales.

Estoy de acuerdo, en todo caso, en que la evaluación ha de trascender lo que es pura opinión, para basarse en datos que las contrasten con la realidad.

(1) LL. Ser objetivo no significa únicamente estar libre de sesgos. La objetividad es función, esencialmente, de la validez y fiabilidad de la información, cualidades que están asociadas a factores técnicos, instrumentales, de diseño, etc., y que de cumplirse previenen ya la existencia de sesgos.

(2) M. Bien.

(1) N. El informe debe recoger el análisis riguroso de la realidad que explica, superando los sesgos personales.

(2) Ñ. Sí.

7.- El informe debe incluir el punto de vista de todos los sectores participantes.

(1) A. Sí. Pero especificando el de "cada sector".

(2) B. El informe debe incluir el punto de vista de todos los sectores participantes interesados.

(2) C. Bien

(2) CH. Conforme. (Aunque puede plantear el problema desde las distintas perspectivas de cada grupo)

(2) D. El informe debe incluir el punto de vista de todos los sectores participantes o implicados. (El problema es conseguirlo)

(0) E. Puede ser, en algunos casos, peligroso, ya que pudieran existir posiciones contrarias y, en consecuencia, ser fuente de confusión en algunos



aspectos como toma de decisiones.

(2) F. Aceptación plena.

(2) G. De acuerdo, pero obsérvese un cierto grado de contradicción con la norma anterior.

(2) H. Aceptación.

(1) I. Este aspecto está muy en relación con la naturaleza de la evaluación en sí. Esto es, en una evaluación cualitativa, los procesos de triangulación, entendida como la puesta en común de todos los participantes, es algo consustancial. No lo es tanto, sin embargo, en una evaluación de carácter más cuantitativo.

(0) J. No necesariamente.

(2) L. Sí

(1) LL. La expresión "punto de vista" tiene un significado excesivamente subjetivo, por lo que no debe ser empleada. Lo que el informe tiene que recoger son los planteamientos, científicamente fundamentados, de todos los intervinientes.

(2) M. En teoría sí, pero en la práctica esto no sucede.

(2) N..., en función de la concepción global de la participación.

(2) Ñ. Sí.

8.- El informe con los resultados obtenidos debe difundirse a todos los grupos implicados.

(1) A. Sí. Pero con registros lingüísticos diferenciados.

(2) B. El informe, con los resultados obtenidos, debe difundirse a todos los grupos implicados.

(2) C. El informe, con los resultados obtenidos, debe difundirse a todos los grupos implicados. (Bien)

(0) CH. No. Depende de la estrategia del cliente.

(2) D. Bien

(1) E. En general, sí. Pueden surgir casos en que no sea conveniente.

- (2) F. Aceptación plena.
- (2) G. De acuerdo.
- (2) H. Aceptación.
- (2) I. Este punto está muy ligado al siguiente; dado que la difusión tiene como objetivo exponer los aspectos encontrados a los distintos grupos o distintas audiencias, lo que es necesario, debe hacerse de forma que sea comprensible por cada uno de ellos.
- (2) J. Sí
- (1) L. En la medida de lo posible sí.  
Esa difusión debería formar parte del propio proceso de investigación pues da lugar a la negociación de resultados que podrían modificar el informe final y que habrían de figurar en él.
- (2) LL. Esa es, en efecto, su finalidad, o una de sus finalidades.
- (2) M. Correcto.
- (1) N. ..., procurando que el nivel de información sea adecuado a la capacidad y responsabilidad de la toma de decisiones.
- (0) Ñ. En ocasiones puede ser contraproducente. Puede fijarse en la contratación inicial a quién corresponderá la difusión de los resultados.

9.- El informe debe tener un formato útil y adaptado a cada audiencia.

- (2) A. Sí
- (2) B. Bien
- (2) C. ¿Ello implica, varios formatos de informe? (Supongo que sí.)
- (2) CH. Conforme
- (2) D. Bien
- (1) E. Debe seguir una estructura general para todos aunque se pueda adaptar en casos concretos.
- (2) F. Aceptación plena.  
Sin embargo, salvo en lo que hace a la adecuación del

lenguaje, lo considero de menor importancia.

(0) G. Se debería ser más preciso al formular esta norma. ¿Cómo se define la utilidad del informe? ¿Para quién puede resultar útil un informe? Por otro lado, adaptar un informe a cada audiencia podría suponer un cierto grado de subjetivismo que se rechaza en la norma 6.

(2) H. Aceptación.

(2) I. En este sentido habría que hacer distintos tipos de informes:

- Técnicos, destinados a especialistas.
- Para ayudar a tomar decisiones a las autoridades
- Divulgativos para el público en general.

(2) J. Sí

(2) L. Por supuesto.

(1) LL. La expresión "formato útil" no tiene un significado claro. Tampoco alcanza a entender si "adaptado a cada audiencia" significa que ha de ser presentado con unos niveles de rigor mayor o menor... según los casos.

(2) M. Bien.

(2) N. Bien.

(2) Ñ. Sí.

10.- El informe debe proporcionarse en el tiempo adecuado para la toma de decisiones.

(2) A. Sí

(2) B. Bien.

(2) C. El informe debe proporcionarse a tiempo adecuado para la toma de decisiones. (Bien)

(2) CH. Conforme

(2) D. De esto depende, en gran medida, su posible utilidad.

(2) E. Evidente y clara.

(2) F. Aceptación plena.

- (2) G. De acuerdo.
- (2) H. Aceptación.
- (2) I. Esto es obvio, dado que una evaluación responde a una necesidad de conocer cómo está una situación en un momento determinado. El informe, pues, debe realizarse en un corto período de tiempo de manera que se puedan tomar decisiones para el momento en que se sintió la necesidad.
- (2) J. Sí, siempre que sea posible.
- (2) L. Por supuesto.
- (2) LL. Realmente, es quien tiene que tomar las decisiones el que demanda o promueve el informe. En este sentido, las decisiones deben postponerse a la evacuación del informe. Habrá, pues, que señalar que ha de ser concluido con tiempo suficiente como para que las decisiones puedan adoptarse en el momento previsto.
- (2) M. Bien.
- (2) N. Bien.
- (2) Ñ. Sí.

11.- Es preciso evitar la utilización de los resultados de forma parcial por algún sector para obtener ventajas particulares.

- (2) A. Sí. Muy importante
- (2) B. Es preciso evitar la utilización de los resultados, de forma parcial por algún sector, para obtener ventajas particulares.
- (2) C. Es preciso evitar la utilización de los resultados, de forma parcial por algún sector, para obtener ventajas particulares. (Bien)
- (2) CH. Conforme. Pero, ¿cómo puede evitar esto el analista o evaluador?
- (1) D. El problema es cómo conseguirlo.
- (2) E. Adecuada.
- (1) F. Más bien es un desideratum, pero, probablemente, no sea ya competencia del evaluador lo que los diferentes

- sectores hagan a partir de la entrega del informe.
- (0) G. El evaluador no puede impedirlo si ello se produce. Creo que convendría formular la norma en el sentido de la exigencia de "rigor" "imparcialidad" etc. que debe acompañar a todo estudio de evaluación, y no tanto desde la perspectiva de lo que pueda ocurrir después de elaborado y difundido el informe.
  - (2) H. Aceptación.
  - (0) I. Esto no es evaluación.
  - (2) J. Sí
  - (0) L. De todas maneras no siempre esto es controlable por parte del investigador. Tampoco es positivo cargarse con más responsabilidades de las que un puede soportar.
  - (0) LL. Esta faceta no afecta al informe en sí, ya que se refiere a una fase posterior (utilización del informe), que no es competencia del informante.
  - (0) M. Esto no lo puedes nunca controlar.
  - (2) N. Es obvio, en función de la 7/8
  - (2) Ñ. Es imposible prever a veces este mal uso, si bien puede ser útil mantener esta norma.

F. INDICADORES DE FUNCIONALIDAD.

F2. NORMAS QUE AFECTAN A LA FUNCIONALIDAD DEL PROCESO.

1.- El desarrollo de la evaluación de necesidades debe permitir la consideración de las diferentes perspectivas axiológicas de las audiencias afectadas. (Debe considerarse que serán identificadas necesidades diferentes dependiendo de qué valores estén representados en la instrumentalización de la E.N.)

(2) A. Sí

(0) B. Formulado así, parece como si toda acción educativa fuera subsidiaria de los "valores". Si ésto fuera así, la inutilizaríamos.

(2) C. Bien. ¿Muy largo?

(2) CH. Conforme.

(1) D. El problema es integrarlas y establecer criterios de prioridades cuando son contrapuestos.

(2) E. Clara y adecuada.

(1) F. Es obvio que las necesidades detectadas diferirán en función de los valores subyacentes a los instrumentos de recogida de datos.

También parece obvio que desde perspectivas sociológicas, todas las opciones axiológicas -al menos las más relevantes- deben poder manifestarse.

Sin embargo, considero necesario, y legítimo, poder enfrentar un estudio de necesidades tomando como referencia determinada opción educativaa o desde criterios "absolutos" de calidad. (Dése al término "absolutos", y valga la paradoja, un sentido relativo).

No obstante, las diversas perspectivas siempre deberán tener una manera de manifestarse: rechazar ésa que se les propone.

(2) G. Estoy de acuerdo. Pero obsérvese que de nuevo hay una cierta contradicción con la exigencia de objetividad planteada en la norma 6.

(2) H. Aceptación.

(2) I. De acuerdo.

(0) J. No necesariamente

- (2) L. Sí, por supuesto.  
Debería incluirse formalmente un punto en que se señalara esa variabilidad de perspectivas. En el fondo cualquier evaluación de necesidades que no incluya esa diversidad de percepciones es difícil de creer.
- (0) LL. Este es un terreno difícil. Los valores entran en el informe -si es que han de entrar- únicamente como factores explicativos. Su manejo por el científico es, sin embargo, complicado. Esto habría de ser discutido.
- (1) M. Estoy de acuerdo con esta norma pero me parece muy compleja.
- (1) N. Mejorar el término perspectivas axiológicas por interpretaciones de la tarea educativa.
- (2) Ñ. Sí.

2.- La interpretación correcta de la información obtenida exige el análisis o estudio detallado del contexto evaluativo.

- (2) A. Sí
- (2) B. La interpretación correcta de la información obtenida exige el análisis o estudio detallado de ciertos aspectos definidos del contexto de evaluación.
- (2) C. Bien
- (2) CH. Conforme.
- (2) D. Bien.
- (2) E. Para mí, es intrínseco al propio proceso evaluativo. Lógico y adecuado.
- (2) F. Aceptación plena.
- (2) G. De acuerdo.
- (2) H. Aceptación.
- (2) I. La información descontextualizada no es una verdadera información.
- (2) J. Sí, en el caso de la "evaluation"; no necesariamente en el caso del "assessment". Siempre es

recomendable.

- (1) L. Tanto del contexto en sí mismo, cuanto lo que se refiere a los propios postulados (teorías axiológicas, personales, etc.) del evaluador y/o evaluadores. También debería hacerse esa explicitación en lo que se refiere al propio cliente, a la demanda que dicho grupo plantea (para elicitación las presiones implícitas y/o explícitas que la propia demanda de evaluación plantea).
- (1) LL. No sólo la interpretación del informe: los factores contextuales son esenciales a la hora de definir el cuadro de necesidades, la importancia relativa de los factores que las generan.
- (2) M. Correcta.
- (2) N. Bien.
- (2) Ñ. Sí.

3.- Deben especificarse claramente las razones para emprender un estudio de E.N.

- (2) A. Sí
- (2) B. Deben precisarse claramente las razones para emprender un estudio de E.N.
- (2) C. Bien
- (2) CH. Conforme. ¿éticas?
- (2) D. Bien.
- (2) E. Sí. Claro en su formulación.
- (1) F. Matizaría la afirmación; es evidente que el evaluador deberá tener sus razones - no se trabaja porque sí- pero no veo imprescindible que se expongan con detalle.
- (2) G. De acuerdo, pero parece más propia del "input" o entrada que del proceso.
- (2) H. Aceptación.
- (2) I. Parece conveniente informar a las audiencias sobre qué es lo que ha llevado a hacer un estudio de E.N.
- (2) J. Mejor



- (2) L. Ya lo dije en el punto anterior. Entiendo que sí.
- (0) LL. La expresión "las razones" induce, de nuevo, cierto subjetivismo. El estudio de evaluación de necesidades ha de estar asociado a un plan, del cual es un componente más. No habrían de existir otras "razones".
- (2) M. Las razones y los motivos para...
- (2) N. Las razones y criterios.
- (2) Ñ. Sí.

4.- Deben utilizarse técnicas y procedimientos variados y complementarios para la obtención de información pertinente.

- (2) A. Sí. Formas de "triangulación" diversas.
- (2) B. Bien
- (2) C. Bien
- (2) CH. Deben utilizarse, cuando sea conveniente, técnicas y procedimientos variados y complementarios para la obtención de información pertinente. (Conforme)
- (2) D. Bien
- (2) E. Adecuado y bien formulado.
- (2) F. Aceptación plena.  
Los objetivos, el tipo de información, las fuentes productoras de datos, así lo exigen. Por otra parte, la necesidad de contraste así lo aconseja.
- (2) G. De acuerdo.
- (2) H. Aceptación.
- (2) I. Esto también está en relación con la naturaleza de la evaluación y con la metodología afín.
- (2) J. Mejor
- (2) L. Es una de las condiciones metodológicas de la investigación cualitativa.

(0) LL. Deben utilizarse las técnicas, procedimientos, instrumentos, estrategias, etc. que en cada caso aseguren que la información de evaluación es objetiva, sean o no variados.

(2) M. ...que sean complementarios para...

(2) N. Bien.

(2) Ñ. Sí.

5.- La utilización de indicadores variados de necesidad (nivel comparativo, normativo, etc) ofrecerán una dimensión más completa del constructo que los indicadores simples.

(1) A. Sí. Pero buscando la coherencia.

(2) B. La utilización de indicadores variados de necesidades ¿ (nivel comparativo, normativo, etc) ofrecerán una dimensión más completa del constructo ¿ que los indicadores simples.

(0) C. ¿Qué constructo?

(2) CH. Conforme.

(2) D. Bien.

(2) E. Adecuado y bien formulado.

(1) F. Aceptación plena.  
Sin embargo puede ser suficiente una E.N. con indicadores de una única referencia, sea normativa, criterial o personalizada.

(2) G. De acuerdo.

(2) H. Aceptación.

(1) I. En principio cabe pensar que sí, aunque dependerá también del propio constructo y de cómo pueda accederse a él.

(2) J. Sí

(2) L. Sin duda.

(0) LL. Me remito al número F2/4.  
Los indicadores son variables con valor normativo. ¿A qué alude la expresión "nivel comparativo" (¿ de los indicadores?)

(2) M. Esta norma sólo es comprensible a nivel de expertos.

(2) N. Bien.

(2) N. Sí.

6.- La E.N. debe desarrollarse de forma que se maximice la participación de los miembros de las audiencias.

(2) A. Sí

(2) B. La E.N. debe desarrollarse de forma que se haga máxima la participación de los miembros de las audiencias.

(El término maximice sólo hace referencia al estudio local de funciones)

(2) C. La E.N. debe desarrollarse de forma que se maximice la participación de los miembros de las diferentes audiencias. (Bien)

(1) CH. Conforme, pero ¿en qué?

(1) D. Aclaración: Se supone que esa maximización deberá hacerse en función del problema que se esté evaluando y la implicación de cada una de las audiencias en el mismo.

(1) E. ¿Qué se entiende por maximizar? ¿Dónde se establecen los límites? ¿Maximizar en número o en grupos...? Convendría especificar.

(1) F. Aceptación plena.

No obstante, matizaría el enunciado en el sentido de que tal maximización se refiera no tanto a una participación en cantidad (número de personas) cuanto en calidad (representatividad de tales personas con arreglo a criterios diversos y a especificar según el caso.)

(1) G. Convendría precisar más la expresión "miembros de las audiencias". Las audiencias en la fase procesual pueden no coincidir con las audiencias del informe final o resultados.

(2) H. Cambiaría el término "maximice" por "facilite" o "potencie".

(2) I. De acuerdo

- (1) J. Sí, aunque no necesariamente siempre.
- (2) L. Bueno, salvando las limitaciones que siempre existen, ése debe ser el propósito.
- (2) LL. La voz "audiencia" no tiene para mí un significado claro. Si quiere expresar que ha de "maximizarse" la participación de los usuarios de la información que se obtiene a partir de la E.N., sí.
- (1) M. Formularla con un lenguaje más asequible.
- (1) N. Diferenciarla de las preguntas 7/8.
- (1) Ñ. Sí, si la E.N. forma parte de una estrategia de innovación. Si se trata de evaluación externa, necesaria en ocasiones, puede ser discutible esta norma.

7.- El proceso requiere el consenso en todos los momentos clave de toma de decisiones.

- (2) A. Bien.
- (2) B. El proceso requiere cierto consenso en todos los momentos clave de toma de decisiones.  
(El consenso total puede hundir la investigación.)
- (1) C. ¿Decisiones de proceso? Quizás un poco confuso.
- (1) CH. Conforme. El consenso ¿de quién?
- (1) D. Aclaración: El consenso no es algo que se pueda conseguir siempre y la toma de decisiones depende en última instancia de la(s) persona(s) encargadas de ello. Por lo que es algo aconsejable pero no siempre posible.
- (1) E. Sí, pero, a veces, puede ser difícil, por lo que sería necesario prever estrategias complementarias para ser eficaz.
- (1) F. Matizaría en el sentido de que dicho consenso es deseable y hasta conveniente para su eficacia; que, por tanto, es conveniente esforzarse en lograrlo, pero que no tiene por qué ser imprescindible. Exigirlo podría abortar muchos intentos de evaluar necesidades.

- (0) G. Excesiva ambigüedad en la expresión "requiere el consenso": ¿Por parte de quiénes? Por otro lado habría que considerar si la inexistencia de consenso debería paralizar la ejecución del proyecto.
- (1) H. El proceso requiere la posibilidad de lograr el consenso en todos los momentos clave de toma de decisiones.
- (2) I. De acuerdo
- (0) J. No
- (0) L. No lo veo claro. El consenso puede ser un propósito constante pero si lo convertimos en una condición necesaria puede bloquearnos el progreso en la investigación.  
El profesor-investigador ha de ser capaz de tomar decisiones de progreso incluso en situaciones de conflicto de opiniones. Esas decisiones y su justificación habrán de incorporarse al informe.
- (0) LL. La forma en la que se adoptan decisiones (o se resuelven problemas, se fijan metas o se generan cambios), son función del contexto organizativo, y difieren según se trate de una "democracia organizacional" o una "dirección participativa", por ejemplo. El consenso no es, en todo caso, la fórmula que haya de ser utilizada siempre. Incluso cabe plantearse si es esta una vía pertinente para adoptar decisiones a partir de la información recogida y tratada científicamente.
- (2) M. Bien.
- (2) N. Bien.
- (1) Ñ. Idem que en la norma anterior.  
Ejemplo; estudio por el I.N.I. sobre rentabilidad de una empresa y su futuro ante la integración europea.

8.- Los inevitables conflictos de intereses deben ser tratados abiertamente para que no comprometan ni el proceso ni los resultados.

- (2) A. Sí
- (2) B. Bien.

(2) C. Los inevitables conflictos de intereses deben ser tratados abiertamente, para que no comprometan ni el proceso ni los resultados. (Bien)

(2) CH. ¿Es la anterior?

(1) D. Problema: Se pueden dar conflictos graves que no tengan solución pero que puedan ser, por sí mismos, objeto de la E.N. y por tanto se pueden incluir en el estudio para analizar sus efectos o implicaciones.

(1) E. Me parece positivo pero puede resultar problemático, si no se preveen estrategias de solución.

(1) F. Entiendo que esta norma puede ser de aplicación cuando la E.N. nace a iniciativa de los sujetos o de la Institución. Sin embargo, si se origina como consecuencia del interés del evaluador, probablemente no sea exigible durante el proceso, aunque pueda serlo en el momento en que los directivos intenten la toma de decisiones.

(2) G. De acuerdo.

(2) H. Aceptación.

(2) I. Esto es importante.

(0) J. No necesariamente.

(2) L. A eso me refería en el punto anterior.

(1) LL. ¿Se refieren estos compromisos al proceso de elaboración del informe o al de su aplicación?

(2) M. Bien.

(2) N. Cambiar el adjetivo "inevitables".

(1) Ñ. A veces, esto ayuda al estallido y enfrentamiento abierto.

9.- Aunque las necesidades expresadas puedan no ser las necesidades reales, debe tenerse en cuenta el derecho de los individuos implicados a proporcionar información sobre sus propios problemas.

(2) A. Si

(0) B. ¿Cómo pueden unas necesidades ser expresión de

problemas propios y no ser reales?

(2) C. Bien

(2) CH. Aunque las necesidades expresadas puedan no ser las necesidades reales, debe tenerse en cuenta el derecho de los individuos implicados a proporcionar información sobre sus problemas tal como los perciba. (Conforme)

(1) D. Aclaración: Se pueden recoger, pero atendiendo siempre a los criterios de prioridades que se hayan establecido.

(0) E. ¿Cómo se puede saber si la necesidad expresada no es necesidad real? Me parece conveniente repensar este ítem.

(2) F. Plenamente de acuerdo.

Por otra parte, una necesidad sentida, vivida como tal- aunque objetivamente no se detecte- puede ejercer los mismos efectos si no se satisface que si fuera real. Lo que ocurre es que, en tales casos, la satisfacción puede consistir justamente en evidenciar que la carencia, que el problema, no es real.

(1) G. Creo que habría que evitar la contraposición entre "necesidad expresada - necesidad real". En principio el investigador debe considerar como real para un individuo o grupo "toda manifestación de necesidad por parte del mismo. De acuerdo, no obstante, con el resto de la formulación.

(2) H. Aceptación.

(1) I. Sin embargo esto no debe llevar a una evaluación individualizada.

(0) J. Es como no decir nada. Esto es un valor cívico-democrático, pero no de la evaluación.

(2) L. Por supuesto. Yo siempre parto de ese principio. En otros modelos (más intesados en la verdad objetiva que en las perspectivas de los protagonistas) ese punto de partida puede rechazarse o, al menos, relativizarse.

(1) LL. ¿Este derecho llega a convertir problemas aparentes o particulares en necesidades?

(1) M. Bien, pero habría que formular otra norma que permitiera al individuo ser consciente de sus

necesidades reales. Tal como está formulada respeta al derecho pero... puedes favorecer un desdoblamiento de la persona.

(2) N. Bien.

(2) N. Sí.

10.- El establecimiento de las dos dimensiones de una necesidad debe hacerse de manera formal; situándose el "debería ser" en el referente externo de contribución social.

(1) A. (Este enunciado resulta algo confuso)

(2) B. El establecimiento de las dimensiones de una necesidad debe hacerse de manera formal: situándose el "debería ser" en el referente externo de situación social.

(-) C. No lo entiendo bien. Puede ser problema mío: ignorancia.

(2) CH. Conforme. ¿Por qué dos dimensiones?

(2) D. Bien.

(1) E. No lo veo muy claramente expresado para ciertas personas. Dependiendo del uso de este formulario, debería clarificarse esta cuestión, haciendo referencia concreta a las dos dimensiones de la necesidad.

(1) F. Veo clara la conveniencia de establecer el diferencial entre lo que es y lo que debería ser; no veo que, necesariamente, ese debería se sitúe en el ámbito de lo social; ¿por qué no un principio moral, un valor, aunque no esté sentida su necesidad por la población de referencia?

(0) G. Formulación confusa.

(2) H. Aceptación

(2) I. De acuerdo.

(2) J. Sí

(-) L. (No entiendo bien la pregunta)

(-) LL. No entiendo este ítem.



(0) M. Yo me lo cuestiono.

(2) N. de manera rigurosa.

(1) Ñ. Algunas instituciones sitúan el "debería ser" en referentes de otro origen (ético, político, jurídico)

11.- Deben utilizarse métodos de pronóstico para anticipar las tendencias futuras y ofrecer perspectivas a los decisores.

(2) A. Sí

(1) B. Deben utilizarse métodos de pronóstico para anticipar las tendencias futuras y ofrecer perspectivas a los profesores. ¿

(2) C. Bien

(2) CH. Conforme ¡necesidades potenciales!

(1) D. Problema: ¿Cómo predecir cuáles van a ser las necesidades futuras de una profesión, de un interés social...? Aquí reside el problema en muchos programas.

(2) E. Sí. Claro.

(2) F. Suprimiría el "deben" poniendo en su lugar el "es conveniente utilizar".

(2) G. De acuerdo.

(2) H. Aceptación.

(2) I. Es muy importante.

(0) J. No necesariamente.

(1) L. Si fuera posible sí, pero distinguiendo lo que son simples elucubraciones y lo que es un pronóstico plausible.

(1) LL. Todo informe termina en una prognosis que se formula a partir de un diagnóstico objetivo inicial. Conviene precisar este ítem ("¿perspectivas a los decisores?").

(1) M. Bien. Formularla más clara.

(2) N. Bien.

(2) Ñ. Sí.

12.- Debe buscarse el compromiso con las personas clave durante el desarrollo de la evaluación como factor esencial para la utilización de los resultados.

(2) A. Sí

(1) B. Debe buscarse la concordancia con las personas clave, durante el desarrollo de la evaluación, como factor esencial para la utilización de los resultados.

(2) C. Debe buscarse el compromiso con las personas clave, durante el desarrollo de la evaluación, como factor esencial para la utilización de los resultados.  
(Bien)

(2) CH.Conforme.

(2) D. Bien.

(2) E. Bien. Claro.

(2) F. Plenamente de acuerdo en el caso de evaluaciones originadas a iniciativa de los sectores implicados.

(0) G. Tal y como está formulada no parece muy relevante. El compromiso con las personas clave durante el proceso es, a mi juicio, importante para la verosimilitud de los resultados y, sólo indirectamente para su utilización.

(2) H. Aceptación.

(2) I. Es claro que debe ser así.

(1) J. Sí, pero posiblemente no como factor esencial siempre.

(1) L. No sé a quiénes se refiere al hablar de personas clave, pero la proposición parece lógica, sobre todo para respetar la "ética de la evaluación" y evitar cualquier extrapolación excesiva de los resultados o que éstos acaben perjudicando a quienes han participado en la evaluación.

(1) LL. Este es un problema clave para quien haya de ejecutar los planes. Quien elabora los informes de E.N. ha de prestar atención a todo aquello que le

permite identificar las necesidades.

(2) M. Bien.

(2) N. Bien.

(1) Ñ. Norma acertada si se trata de evaluación interna (con asesoramiento externo). Discutible en los casos de necesaria evaluación externa.

13.- En el análisis de los datos obtenidos debe atenderse a los problemas específicos de cada situación estudiada, además del necesario ajuste entre la oferta y la demanda.

(2) A. Sí

(1) B. En el análisis de los datos obtenidos debe atenderse a los problemas específicos de cada situación estudiada, (además del necesario ajuste entre la oferta y la demanda.) (Esto son problemas de la situación)

(-) C. Explicar más. No entiendo, ¿qué oferta y qué demanda?

(-) CH. No entiendo.

(2) D. Bien.

(2) E. Adecuado y claro.

(0) F. Es una norma que no veo suficientemente clara.

(1) G. De acuerdo con la primera parte de la formulación. Confusa la segunda parte.

(2) H. Aceptación.

(1) I. Y además estudiar efectos interactivos, esto es, cómo determinados problemas afectan a distintas situaciones.

(0) J. No necesariamente.

(1) L. La primera parte la veo clara; contextualizar el proceso (en su conjunto). La segunda no sé muy bien a qué se refiere.

(0) LL. No entiendo este ítem. (Es reiterativo en la primera parte y de formulación poco clara en la segunda).

(2) M. Bien.

(2) N. Bien.

(1) N. Conviene reformular esta norma, dividiéndola en dos, para aumentar su claridad.

14.- Deben utilizarse métodos que incluyan a las personas en la recogida y análisis de la información para la concienciación de los problemas y la obtención de consenso para las soluciones.

(2) A. Sí

(2) B. Deben utilizarse procedimientos que incluyan a las personas en la recogida y análisis de la información, para que éstas tomen conciencia de los problemas y la obtención de consenso para las soluciones.

(1) C. Modificar redacción. ¿Qué personas? Se supone, pero no está claro.

(2) CH. Deben utilizarse métodos que incluyan a las personas en la recogida y análisis de la información para la aceptación de los problemas y la obtención de consenso para las soluciones. (Conforme)

(1) D. Aclaración: La obtención de consenso no debe ser un fin. La falta de consenso también es algo a analizar.

(1) E. Es cuestionable. De forma general, la recogida y análisis de la información no la puede realizar cualquiera, por lo que se debería matizar, si bien el fin es adecuado.

(1) F. Plenamente de acuerdo con acudir a las personas; no tanto en la finalidad. Puede serlo, también, por motivos puramente técnicos.

(1) G. De nuevo redacción confusa: ¿ de qué personas se trata? ¿De los evaluadores, de los sectores afectados? ¿Deben ser sujetos de la evaluación los objetos de la misma? Quizás conviniera reservar al evaluador profesional el papel de la "ejecución técnica" del proyecto y reservar a las audiencias interesadas la participación en la discusión de resultados y propuesta de soluciones.

(0) H. Rechazo.

(2) I. Como en algunas de las afirmaciones anteriores,

esto está en relación con el tipo de evaluación y su metodología. Cuanto más en la línea cualitativa más importancia adquieren esos métodos.

- (0) J. No
- (2) L. En función del modelo de evaluación, su finalidad, sí.
- (1) LL. ¿A qué personas?  
Véanse puntos F2/6 y F2/7
- (2) M. Bien.
- (2) N. Bien.
- (1) Ñ. Norma acertada si se trata de evaluación interna (con asesoramiento externo). Discutible en los casos de necesaria evaluación externa.

15.- En ocasiones, será necesario dirigir cambios actitudinales de compromiso antes del inicio de una E.N. si ésta es percibida como algo conflictivo por algún sector o grupo implicado.

- (1) A. Sí; pero sin "manipular"
- (2) B. En ocasiones, será necesario dirigir ¿cambios actitudinales de compromiso antes del inicio de una E.N., si ésta es percibida como algo conflictivo por algún sector o grupo implicado.
- (2) C. Bien
- (1) CH. Compromiso, ¿en qué? ¿para qué?
- (2) D. Bien.
- (1) E. No entiendo muy bien qué significa "dirigir cambios actitudinales de compromiso". Aunque me parece sobreentenderlo, no está claro.
- (1) F. Vuelvo a establecer la diferencia entre evaluaciones de necesidades a iniciativa de los implicados o, por el contrario, del propio evaluador. De acuerdo para el primero de los casos.
- (2) G. De acuerdo. Mejorar redacción, suprimir "en ocasiones".

(2) H. Aceptación.

(1) I. Lo que habría que ver es qué se percibe como conflictivo y por quién. Y si eso tiene una base real.

(0) J. No

(1) L. Por supuesto.

Yo creo que eso debe hacerse siempre, exista o no, se presume o no la posibilidad de conflicto.

(1) LL. Sí.

En cualquier caso, esta creación de "estados de opinión" puede ser una vía para inducir sesgos (del evaluador).

(0) M. Reformularla.

(1) N. Cambiar la redacción. (Analizando la situación, si existe una situación de conflicto previo debe ser superado)

(2) Ñ. Sí.

16.- Debe vigilarse la independencia del proceso y evitar el sesgo de prioridades por criterios políticos.

(1) A. Sí. O bien hacerse explícitos los criterios político-ideológicos

(0) B. Esta cuestión y las dos anteriores entran en una cierta contradicción.

(2) C. Bien

(1) CH. ¿Quién es el cliente? ¿Cuál es el fin? Todas las prioridades están sesgadas según los criterios de quien las establece. Como norma "ética", vale.

(2) D. Bien.

(2) E. Claro y adecuado.

(1) F. Plenamente de acuerdo,... aunque habría que matizar el concepto de "político", y, tal vez, exceptuar el caso de que la evaluación tenga motivaciones políticas.

(2) G. De acuerdo.

(2) H. Aceptación.

- (2) I. Si no, tampoco se puede hablar de evaluación.
- (2) J. Sí
- (2) L. ¡Claro!  
Bastaría recordar lo que Stufflebeam señala con respecto a las pseudoevaluaciones.
- (1) LL. No sólo políticos. Deben evitarse todos los sesgos. Véase F1/6.
- (2) M. Bien.
- (1) N. Lo mismo que la anterior de sesgo.  
Sí, pero redefinir.
- (1) Ñ. Reformular. "Criterios políticos" puede significar política de partidos o grupos, pero también política social general.

F. INDICADORES DE FUNCIONALIDAD

F3. NORMAS REFERIDAS A LA FUNCIONALIDAD DE LAS ENTRADAS DEL PROCESO.

1.- Deben identificarse las razones expresadas para emprender un estudio de E.N., así como otras no explícitas que pudieran ser importantes.

(2) A. Sí

(2) B. Deben precisarse las razones expresadas para emprender un estudio de E.N., así como otras no explícitas que pudieran ser importantes.

(1) C. ¿No se repite este indicador? Quizás no, pero... (F2-3)

(2) CH. Conforme

(2) D. Bien.

(2) E. Claro y adecuado. Me parece muy importante.

(1) F. Plenamente de acuerdo...aunque la segunda parte de la afirmación sea difícil de cumplir.

(1) G. De acuerdo. Se podría mejorar la redacción. La expresión "identificar razones expresadas" no parece muy clara.

(2) H. Aceptación.

(1) I. Deben identificarse todas las razones que lo impulsan.

(2) J. Sí

(2) L. Sin llevar al absurdo la suspicacia, pero sí. Y no sólo por razones éticas (legitimidad de la investigación) sino también por razones técnicas (saber claramente qué se solicita para ajustar a ello la recogida y análisis de la información).

(0) LL. ¿Quién identifica las "razones no explícitas"? La redacción induce a pensar en una E.N. con finalidades no claras. A mi juicio, la E.N. se justifica en el marco de un plan claro y diáfano.

(1) M. Bien, pero se solapa con otra norma.

(2) N. Bien.



(2) N. Sí.

2.- Debe analizarse la necesidad de llevar a cabo el estudio de E.N. y cuáles van a ser los beneficios o mejoras sociales que pueden obtenerse con él.

(2) A. Sí

(1) B. Debe analizarse la necesidad de llevar a cabo el estudio de E.N. y cuáles van a ser los beneficios o mejoras educativas que pueden obtenerse con él.

(2) C. Bien

(2) CH. Conforme. ¡Otro término en vez de necesidad!

(2) D. Bien.

(2) E. Sí. Claro y adecuado.

(0) F. Me parece un poco rizar el rizo, en lo que hace a la primera parte del enunciado.  
La segunda, no siempre tendremos una evidencia de los beneficios posibles, sobre todo en evaluaciones surgidas del interés directo del evaluador.

(1) G. Redundante con el anterior en cierta medida.

(2) H. Aceptación.

(2) I. Ello es importante.

(2) J. Sí

(2) L. Hay muchos que lo aconsejan.  
Entiendo que sería conveniente para que la actuación del investigador no fuera "ciega" desde el punto de vista ético, ni "irresponsable" desde el punto de vista profesional.

(1) LL. ¿Debe analizarse? -- ¿Debe sopesarse?  
La expresión "mejoras sociales" es muy ambigua.

(2) M. Bien.

(2) N. Bien.

(2) Ñ. Sí.

3.- Es esencial asegurar la participación de las audiencias comprometidas o afectadas en el desarrollo de la E.N.

(2) A. Sí. (Repetido)

(2) B. Bien.

(2) C. Bien

(2) CH. Conforme

(2) D. Bien.

(2) E. Sí. Claro y adecuado.

(2) F. Cambiaría los términos esencial asegurar por otros menos comprometidos, como conveniente estimular o promover; de no ser así muchos estudios no serían posibles.

(2) G. De acuerdo.

(2) H. Aceptación.

(2) I. De acuerdo.

(1) J. Sí, pero no necesariamente la de todas.

(1) L. Si se entiende bien la afirmación, sí. Pero sin convertir dicha participación en condición única. La participación tiene mucho que ver con las actitudes y éstas pueden ir evolucionando hacia el polo positivo a medida que avanza la evaluación y se van desdramatizando sus efectos.

(1) LL. ¿Audiencias?

(2) M. Bien.

(2) N. Bien.

(2) Ñ. Sí.

4.- Deberán utilizarse expertos para pronóstico o consenso.

(2) A. Sí

(1) B. Deberán utilizarse profesores preparados para pronóstico o (consenso)¿.

(1) C. Redactar mejor. Unidades no homogéneas, ¿qué es un experto en consenso?

(2) CH. Conforme. (Debe tener una redacción más completa)

(2) D. Bien.

(1) E. Es posible que se necesiten, pero quizás no siempre.

(2) F. Totalmente de acuerdo,... si el pronóstico es necesario. Sin comentarios en cuanto al consenso.

(1) G. Redacción imprecisa. ¿Se entienden como excluyentes los términos "pronóstico" y "consenso" ?

(2) H. Aceptación.

(2) I. Y quizá también otros en distintas fases.

(1) J. Parto del supuesto de que no es absolutamente necesario el consenso.

(2) L. Mi experiencia me dice que llega un momento en que su participación suele hacerse "necesaria", no tanto por la vía de la imposición cuanto por las dificultades inherentes al proceso.

(1) LL. Deben utilizarse expertos, por supuesto. La expresión "para pronóstico o consenso" además de ser desde una perspectiva lingüística poco afortunada, induce a error: ¿Qué valor tiene la partícula "o" ? ¿Por qué "pronóstico" o "consenso" ?, etc.

(2) M. Bien.

(2) N. Bien.

(1) Ñ. ¿Por qué sólo en esos dos momentos?

5.- Será conveniente disponer de un metaevaluador que examine el diseño, ayude a tomar decisiones, interprete los resultados y realice el análisis del proceso.

(2) A. Sí

(0) B. Harán falta profesores expertos. El "sistema de producción escolar" tiene otras necesidades.

(1) C. El metaevaluador, ¿no comprometido o sí?

(2) CH. Conforme.

(1) D. También es importante la metaevaluación que realice el propio evaluador sobre su evaluación.

(1) E. Creo que sería deseable, pero puede plantear, en algunos casos, muchos problemas en cuanto a su eficacia, por el retraso en la toma de decisiones.

(1) F. En los términos en que aparece -conveniente-, plenamente de acuerdo, siempre que la revisión no se limite al diseño sino que se extienda a la interpretación de los resultados y al análisis del proceso. Lo que se dice en estos dos últimos puntos, "interprete" y "realice", me parece en exceso directivo.

(0) G. No lo considero necesario.

(2) H. Aceptación.

(2) I. Esto está en relación con la contestación anterior.

(2) J. Sería interesante.

(2) L. También me parece muy oportuno. Lo de metaevaluador suena, quizá, en exceso a superespecialista en evaluación de necesidades. Yo lo vería más bien como un evaluador externo del conjunto del proceso de evaluación.

(1) LL. El papel de instancias de verificación del tipo "meta"... son siempre discutibles, ya que pueden multiplicarse ad libitum (¿Es preciso evaluar la meta-evaluación?). Quien debe apreciar la funcionalidad de la E.N. es el cliente o usuario de la información que facilita. Este punto puede, no obstante, discutirse.

(2) M. Como desideratum me parece bien pero no es real.

(2) N. Bien.

(2) N. Sí.

6.- Los informantes clave son muy importantes para la obtención de información fiable, y deben ser seleccionados de forma representativa de la comunidad y evitar que actúen sesgados hacia sus propias actividades.

(1) A. Sí. Pero hay que atender a la triangulación.

(2) B. Los informantes clave son muy importantes para la obtención de información fiable, y deben ser seleccionados adecuadamente para que representen bien a la comunidad y evitar que actúen con parcialidad.

(2) C. Los informantes clave son muy importantes para la obtención de información fiable, y deben ser seleccionados de forma representativa de la comunidad, evitando que actúen sesgados hacia sus propias actividades. (Bien)

(2) CH. Conforme

(2) D. Bien.

(2) E. Sí. Adecuado.

(2) F. Plenamente de acuerdo.

(1) G. Veo muy difícil evitar el sesgo de los participantes. A veces es hasta deseable para obtener una visión más comprensiva de la realidad. Propongo, por tanto, suprimir la última frase.

(2) H. Aceptación.

(2) I. Esto forma parte del muestreo.

(2) J. Sí

(1) L. No sé si eso es posible.  
La representatividad actúa, de hecho, como factor de neutralización de ese sesgo, inherente por otra parte a lo que es la "perspectiva" particular de los hechos de cada informante.

(1) LL. El problema es cómo determinar quienes son tales informantes.

(2) M. Correcta.

(2) N. Bien.

(2) N. Sí.

7.- Todas las personas incluidas en el proceso deben poseer credibilidad.

(1) A. Sí (Indicar el tipo de credibilidad y ante quién.)

(0) B. ¿No es ésto redundante?

(1) C. ¿Cómo se garantiza la credibilidad?

(2) CH. Conforme

(2) D. Bien.

(1) E. Sí, pero ¿cómo establecer los criterios de credibilidad? Claro.

(1) F. En principio parece lógico. Sin embargo, y dicho así, categóricamente, lo veo complicado, empezando por el problema de decidir sobre lo que supone poseer credibilidad.

(1) G. Se les debe suponer credibilidad; pero en ningún caso debe rechazarse la participación o la información proporcionada por alguien a quien no se le suponga. El evaluador debe ser receptivo y estar abierto a todas las posibles fuentes de información.

(1) H. Suficiente credibilidad. ?

(2) I. Lo que asegura la fiabilidad del estudio.

(0) J. Los datos recogidos deben ser fiables.  
La formulación es una cuestión moral o religiosa que no incumbe al evaluador.

(2) L. Sí.  
En principio esa credibilidad se supone.  
Por otra parte, la tarea del investigador es lograr que el contexto en que se realice la investigación optimice cuanto sea posible dicha condición.

(1) LL. Por supuesto. No obstante, surgen los mismos interrogantes que plantea la cuestión anterior.

(0) M. Norma muy imprecisa.

(2) N. Bien.

(1) N. Sí. (¿Es norma específica y necesaria o excesivamente genérica?)

8.- Es preciso tomar en consideración la actitud e implicación de las personas hacia el cambio o mejora de la situación.

(2) A. Sí

(2) B. Bien.

(1) C. ¿Qué personas?

(1) CH. Conforme. Además de las personas "clave" deberían incluirse otro tipos de grupos; implicados, neutros, etc.

(2) D. Bien.

(2) E. Sí. Claro y adecuado.

(1) F. En sí mismo, no veo la relación con la E.N. Sí, por supuesto, para la toma de decisiones.

(1) G. Formulación imprecisa. ¿Con vistas a qué debe tomarse en consideración la actitud de las personas (y de qué personas se trata) hacia el cambio?

(2) H. Aceptación.

(2) I. De acuerdo.

(0) J. No necesariamente.

(2) L. ¡Claro!

(2) LL. Las "necesidades" están, ciertamente, asociadas a estas condiciones personales.

(1) M. Bien, necesita precisión.

(2) N. Bien.

(2) Ñ. Sí.

9.- Los evaluadores de necesidades deben poseer, además de su capacitación técnica, habilidades de relaciones públicas y de trabajo con grupos.

(2) A. Sí

(2) B. Bien.

(2) C. Bien.

(2) CH. Conforme. ¿humanas en vez de públicas?

(2) D. Bien.

(2) E. Sí. Claro y adecuado.

(2) F. Plenamente de acuerdo.

(2) G. De acuerdo

(2) H. Los evaluadores de necesidades deben poseer, además de su capacitación técnica, habilidades para el trabajo con grupos humanos.

(2) I. De acuerdo.

(0) J. No necesariamente.

(2) L. A veces son más importantes que las propiamente técnicas.

(2) LL. Su capacitación técnica ha de incluir competencias para trabajar con grupos, mantener relaciones interpersonales eficaces, etc.

(2) M. Correcta.

(2) N. Bien.

(2) Ñ. Sí



R. INDICADORES DE EFICACIA  
NORMAS DE RIGOR TECNICO.

1.- Debe especificarse con precisión el objetivo de la E.N. y la unidad de análisis.

- (2) A. Sí
- (2) B. Debe especificarse con precisión el o los objetivos de la E.N. y la unidad de análisis.
- (2) C. Bien
- (2) CH. Debe especificarse con precisión el o los objetivos de la E.N. y la unidad de análisis. (Conforme)
- (2) D. Bien.
- (2) E. Sí. Claro y adecuado.
- (2) F. Aceptación plena.
- (1) G. De acuerdo. No obstante la predeterminación del objetivo no debe "cerrar" demasiado rígidamente el campo de la investigación especialmente en un terreno tan "movible" como el de las necesidades educativas.
- (2) H. Aceptación.
- (2) I. Totalmente de acuerdo.
- (2) J. Sí
- (2) L. Sí.  
De ello depende el pronóstico de la evaluación e incluso su viabilidad como proceso.
- (2) LL. Sí.
- (2) M. Correcta.
- (2) N. Bien.
- (2) Ñ. Sí.

2.- Dada la ambigüedad existente en el uso del término necesidad, debe definirse el concepto de la misma en que se basa el estudio; qué necesidades serán de interés y las variables que se medirán.

- (2) A. Sí, esto es lo más importante.
- (2) B. Dada la ambigüedad existente en el uso del término necesidad, debe definirse el concepto de la misma en el que se basa el estudio; qué necesidades serán de interés y las variables que se medirán.
- (2) C. Bien
- (2) CH. Conforme
- (2) D. Bien.
- (2) E. Sí. Adecuado.
- (2) F. Aceptación plena... aunque el párrafo "qué necesidades serán de interés" en principio lo veo problemático. Tal vez pudiera substituirse por "qué tipos de necesidades serán de interés".
- (0) G. No considero conveniente predefinir "las necesidades de interés". Ello deberá ser consecuencia del estudio y no tanto su determinante.
- (2) H. Aceptación.
- (2) I. Totalmente de acuerdo.
- (2) J. Sí
- (1) L. Sí.  
Más que postular una definición de necesidad, el evaluador deberá situarse en un "modelo específico de evaluación de necesidades" pues eso condicionará todos los pasos a dar.
- (0) LL. La fijación del significado de las voces que se emplean es imprescindible.  
No entiendo qué quiere decirse cuando se indica que ha de definirse? qué necesidades serán de interés, ya que tendrán interés las que, en una situación se signifiquen, a posteriori, como relevantes. Hacerlo a priori induce, muy probablemente, sesgos.
- (2) M. Correcta.
- (2) N. Sí

(2) R. Sí.

3.- Deben determinarse claramente los criterios por los que serán identificadas las necesidades: nivel mínimo, nivel normativo, etc.

(2) A. Sí

(2) B. Bien.

(2) C. Bien.

(2) CH. Conforme

(2) D. Bien.

(2) E. Sí. Claro.

(2) F. Aceptación plena.

(2) G. De acuerdo.

(2) H. Aceptación.

(2) I. De acuerdo.

(2) J. Sí

(1) L. Sí, si esas determinaciones son compatibles con la idea de necesidad en la que nos estamos moviendo.

(2) LL. Sí.

(2) M. Correcta.

(2) N. Bien.

(2) Ñ. Sí.

4.- Los datos a recoger deben ser pertinentes al objetivo de la E.N. y a las decisiones a tomar.

(2) A. Sí

(2) B. Los datos a recoger deben ser pertinentes al o los objetivos de la E.N. y a las decisiones a tomar.

(2) C. Bien

- (2) CH. Conforme
- (1) D. Bien. El problema es determinar qué es pertinente. A veces sucesos ocasionales pueden ser la causa de los problemas.
- (2) E. Sí, es obvio. Claro.
- (2) F. Aceptación plena.
- (0) G. Pienso que no se debiera poner límites demasiado exigentes a la recogida de datos. A mi entender deben recogerse los que que sea posible. Las restricciones tienen más sentido posteriormente, en el proceso de depuración y análisis de los mismos.
- (2) H. Aceptación.
- (2) I. Es obvio.
- (2) J. Sí
- (2) L. Eso ya debe constar en el planning del proceso a seguir: qué quiero saber, qué información necesito, dónde la puedo obtener, etc.
- (2) LL. Sí.
- (2) M. Correcta.
- (2) N. Bien.
- (2) Ñ. Sí.

5.- El propósito de la E.N. debe determinar la metodología a utilizar y no a la inversa.

- (2) A. Sí
- (1) B. El propósito de la E.N. debe determinar la metodología a utilizar y no a la inversa, pero con flexibilidad.
- (2) C. Bien
- (2) CH. Conforme ¿Los objetivos/fines en vez de propósito?

- (1) D. Aunque al analizar los propósitos habrá que prever cuál va ser la metodología a utilizar pues si no nos podemos enfrentar a un objetivo que no se pueda evaluar.
- (2) E. Evidente. Claro.
- (2) F. Aceptación plena.
- (2) G. De acuerdo.
- (2) H. Aceptación.
- (1) I. No sólo la metodología sino también el tipo o naturaleza de la evaluación a la que aquélla es afín.
- (2) J. Sí
- (1) L. Uno tiene que actuar de manera más interactiva: el propósito condiciona el proceso técnico, pero éste a su vez va a condicionar por fuerza el propósito posible.
- (2) LL. Sí.
- (2) M. Correcta.
- (2) N. Bien.
- (2) Ñ. Sí.

6.- Al elegir las técnicas (encuestas, análisis de indicadores sociales) se debe estar alerta a que todos los aspectos relevantes sean medidos o considerados.

- (2) A. Sí
- (2) B. Bien.
- (2) C. Bien.
- (2) CH. Conforme. ¿Por qué dos?
- (2) D. Bien.
- (2) E. Por supuesto. Demasiado obvio. Claro.

- (1) F. Bastaría reseñar que la técnica o, mejor, el instrumento en que la técnica se concrete, posea validez de contenido. Este concepto no sólo es más científico sino que resulta más preciso, porque implica la relevancia del contenido, su representatividad, la ausencia de sesgo,...
- (1) G. De acuerdo, con las restricciones señaladas en las normas 1, 2 y 4.
- (2) H. Aceptación.
- (2) I. De acuerdo
- (2) J. Sí
- (1) L. Sí, siempre que esa comprehensividad haga viable la investigación. El tratar de cubrir todo el campo podría hipertrofiar la necesidad de información y hacer excesivamente complejo todo el proceso.
- (2) LL. Sí.
- (2) M. Correcta.
- (2) N. Bien.
- (2) Ñ. Sí.

7.- Deben documentarse qué fuentes de información se utilizaron, el criterio de selección y los medios utilizados para asegurar la fiabilidad de los datos obtenidos.

- (2) A. Sí
- (2) B. Deben justificarse las fuentes de información que se utilizaron, el criterio de selección y los medios para asegurar la fiabilidad de los datos obtenidos.
- (2) C. Redacción
- (2) CH. Conforme.
- (2) D. Bien
- (2) E. Sí, claro.

- (1) F. En la primera parte del enunciado no entiendo el término "documentarse"; tal vez sea más correcto el de "especificarse". Los criterios a que hace alusión la segunda parte no sé a qué se refieren: ¿selección de fuentes? La parte referida a fiabilidad, plenamente de acuerdo.
- (2) G. De acuerdo.
- (2) H. Aceptación.
- (2) I. Totalmente de acuerdo.
- (2) J. Sí
- (1) L. Sí, en el informe final.  
No sólo documentarse, también justificar las decisiones adoptadas.
- (2) LL. Tales especificaciones han de asegurar no sólo la fiabilidad, sino también la validez.
- (2) M. Correcta.
- (2) N. Bien.
- (2) Ñ. Sí.

8.- No se debe pedir a los participantes juicios globales ni el establecimiento directo de necesidades.

- (1) A. (¿Esta condición requiere reformulación?)
- (2) B. Bien.
- (2) C. No debe pedirse a los participantes juicios globales ni el establecimiento directo de necesidades. (Bien)
- (0) CH. No se debe pedir a las fuentes de información juicios globales ni el establecimiento directo de necesidades. (No. ¿Por qué?)
- (0) D. ¿Por qué?
- (0) E. Me parece cuestionable. Se podría suprimir esta cuestión.
- (-) F. No tengo criterio al respecto.

- (1) G. De acuerdo con la primera parte. No estoy tan seguro con respecto a la segunda; a veces, las necesidades son tan simples, claras e inequívocas que no habría razón para no ser declaradas de forma directa.
- (0) H. Rechazo. Reformulación.
- (1) I. Hay que presentar aspectos concretos.
- (2) J. De acuerdo.
- (1) L. Depende también del modelo.  
Puede ser un buen criterio pedir tan solo descripciones y valoraciones personales dejando que las necesidades surjan del análisis de dicha información.
- (2) LL. Parece conveniente no hacerlo, para así evitar prejuicios o sesgos innecesarios.
- (2) M. Correcta.
- (0) N. Ojo. Discutible.
- (2) Ñ. No es conveniente pedir...

9.- El análisis de la información tanto cualitativa como cuantitativa debe ser riguroso para asegurar la fundamentación de las conclusiones que se extraigan.

- (2) A. Sí
- (2) B. El análisis de la información, tanto cualitativa como cuantitativa, debe ser riguroso para asegurar la fundamentación de las conclusiones que se extraigan.
- (1) C. Bien, ¿Conviene clasificar qué es riguroso y qué no lo es?
- (2) CH. Conforme
- (2) D. Bien.
- (2) E. Evidente y obvia. Clara
- (2) F. Aceptación plena.
- (2) G. De acuerdo.
- (2) H. Aceptación.



(2) I. De acuerdo. Incluso se puede contar en esta etapa con expertos.

(2) J. Si

(2) L. ¡Claro!

(1) LL. Parece evidente que se haga así, y no sólo el análisis, también el tratamiento, las síntesis, la sistematización, etc.

(2) M. Correcta.

(2) N. Obvio

(2) Ñ. Si.

10.- El análisis de los datos debe incluir la especificación y justificación de los procedimientos seguidos para permitir su revisión y replicación.

(2) A. Si

(2) B. El análisis de los datos debe incluir la especificación y justificación de los procedimientos seguidos, para permitir su revisión y replicación.

(2) C. El análisis de los datos, debe incluir la especificación y justificación de los procedimientos seguidos, para permitir su revisión y replicación. ( Bien)

(2) CH. Conforme.

(1) D. Bien. La replicación no siempre es posible en los estudios evaluativos.

(2) E. Evidente. Clara.

(2) F. Aceptación plena.

(2) G. De acuerdo.

(2) H. Aceptación.

(2) I. De acuerdo.

(2) J. Si

(2) L. Ya lo dije antes. Me parece una condición básica.

- (1) LL. La redacción no es clara, aunque lo que se quiere decir es, no obstante, oportuno.
- (2) M. Correcta.
- (2) N. Bien.
- (2) Ñ. Sí.

11.- Las necesidades identificadas deben ser suficientemente discutidas y analizadas antes de que las soluciones sean consideradas.

- (2) A. Sí
- (2) B. Bien.
- (2) C. Las necesidades identificadas deben ser suficientemente discutidas y analizadas, antes de que las soluciones sean consideradas. (Bien)
- (2) CH. Conforme.
- (2) D. Bien.
- (2) E. Sí. Clara.
- (2) F. Aceptación plena.
- (1) G. En principio de acuerdo. No obstante, no estoy seguro de que el evaluador deba considerar o proponer soluciones. Quizás sea suficiente identificar claramente las necesidades.
- (2) H. Aceptación.
- (2) I. Totalmente de acuerdo.
- (0) J. No necesariamente.
- (2) L. Sí. La "negociación" que se dice.
- (1) LL. Más que discutidas y analizadas, contrastadas o verificadas (a través de la discusión, análisis, etc.).
- (2) M. ...antes de proponer soluciones.
- (2) N. Bien.

(2) N. Sí.

12.- Las conclusiones que se obtengan deben fundamentarse explícitamente y deben basarse en la información recogida. Las estimaciones o interpretaciones personales no delimitadas por los datos pueden ofrecerse clasificadas claramente como tales.

(2) A. Sí

(2) B. Las conclusiones que se obtengan deben fundamentarse explícitamente y deben basarse en la información recogida. Las estimaciones o interpretaciones personales, no delimitadas por los datos, pueden ofrecerse clasificadas claramente como tales.

(2) C. Las conclusiones que se obtengan, deben fundamentarse explícitamente y deben basarse en la información recogida. Las estimaciones o interpretaciones personales no delimitadas por los datos, pueden ofrecerse clasificadas claramente como tales. (No es fácil, pero intentar mejorar la redacción)

(2) CH. Conforme.

(2) D. Bien.

(2) E. Sí. Clara.

(2) F. Aceptación plena.

(2) G. De acuerdo.

(2) H. Aceptación.

(1) I. Sí, pero también depende del tipo de evaluación.

(2) J. Sí

(1) L. Sí. Exáctamente como aquí se dice.  
Quizá fuera bueno incluir además propuestas concretas para que otros puedan comprobar esas interpretaciones del evaluador, es decir, darles forma de hipótesis que permitan abrir nuevos procesos.

(1) LL. Sí.  
Véase respuesta al número F1/7

(1) M. Quizás puedes dividirla en dos; no lo sé.

(1) N. Redefinir y plantear que carece de sentido informaciones gratuitas.

(2) Ñ. Sí.

13.- Los resultados deben ser precisos e inequívocos y señalar en qué grado se cumplieron o no los objetivos.

(2) A. Sí

(1) B. Pero relativizados.

(2) C. Los resultados deben ser precisos e inequívocos; deben señalar en qué grado se cumplieron o no los objetivos.

(0) CH. Este es un típico ejemplo de la (confusión) de assessment como evaluación. Identificar una necesidad no supone haber tratado de conseguir un objetivo. "Tengo una necesidad porque deseo conseguir algo en el futuro".

(2) D. Bien.

(2) E. Sí, claro.

(1) F. Aceptación plena de la primera parte; considero como conveniente aunque no imprescindible la segunda.

(1) G. De acuerdo con la primera parte. Yo no pondría tanto énfasis en la segunda. Lo importante es que la investigación conduzca a algún resultado relevante, con independencia de su grado de adecuación a los objetivos propuestos. Ver observación de la norma 1.

(2) H. Aceptación.

(2) I. De acuerdo.

(2) J. Sí

(1) L. Lo de inequívocos no siempre es fácil: cada uno acaba leyendo los resultados desde su propia óptica. Pero eso mismo obliga al evaluador a ser concreto.

(1) LL. Los resultados serán, en cada caso, los que sean, y siempre han de reflejarse de forma precisa e inequívoca.

(2) M. Correcta.

(1) N. Según el modelo de evaluación.

(2) N. Sí.

14.- Debe estimarse la viabilidad política del estudio, obtener la cooperación de los grupos de interés y prever sus posturas para contrarrestar o evitar los posibles intentos de sesgar los resultados.

(2) A. Sí

(1) B. Debe estimarse la viabilidad educativa del estudio, obtener la cooperación de los grupos de interés y prever sus posturas para contrarrestar o evitar los posibles intentos de sesgar los resultados.

(2) C. Bien

(2) CH. Conforme.

(2) D. Bien.

(2) E. Sí. Claro.

(1) F. El término "política" es confuso, impreciso y ambiguo, lo que me hace difícil pronunciarme. Entiendo que hay evaluaciones, las originadas desde el interés del evaluador, cuyo primer objetivo es el de concienciar a los directivos, y *deben emprenderse* -si son importantes-, aunque no se tenga "a priori" ninguna evidencia sobre su viabilidad. Anticiparse a los intentos de sesgo es una tarea de primera importancia del evaluador.

(2) G. De acuerdo.

(2) H. Aceptación.

(2) I. Como paso previo al estudio de E.N. efectivamente ha de hacerse.

(0) J. No necesariamente.

(1) L. Tampoco esto es siempre posible. Pero en la medida en que esté en manos del evaluador el hacerlo, desde luego que sí.

- (1) LL. Los condicionantes políticos no son los únicos que condicionan la viabilidad.  
¿Grupos de interés? -- ¿Grupos interesados?  
El evaluador es una de las fuentes más importantes de sesgos.
- (2) M. Correcta.
- (2) N. Bien.
- (2) Ñ. Sí.

#### E. INDICADORES DE EFICIENCIA NORMAS DE VIABILIDAD

1.- Debe centrarse el estudio en áreas específicas antes que intentar abarcar un amplio espectro.

- (2) A. Sí
- (2) B. Debe centrarse el estudio en áreas específicas y no intentar abarcar más amplitud que la controlable.
- (2) C. Debe centrarse el estudio en áreas específicas, antes que intentar abarcar un amplio espectro. (Bien)
- (2) CH. Conforme (Es la delimitación del campo de todo diagnóstico)
- (2) D. Bien.
- (1) E. Depende del objetivo y de la extensión del espectro.
- (0) F. No estoy seguro.  
Vale la pena, en ocasiones --cuando se desconoce un determinado ámbito--, detectar las principales necesidades, que podrán así ser consideradas en sus relaciones, para, después, tras el establecimiento de prioridades, estudiar de modo más concreto y profundo las seleccionadas.  
En cualquier caso, la decisión dependerá de cuán grande sea eso que en el enunciado se denomina "amplio espectro"
- (1) G. De acuerdo, pero también pueden tener interés y justificación los estudios exploratorios de amplio alcance.
- (2) H. Aceptación.

- (2) I. Muy de acuerdo.
- (0) J. No necesariamente.
- (1) L. Puede seguirse este camino o el inverso (empezar por cuestiones globales en estudios exploratorios e irse centrando después en aspectos más concretos).
- (2) LL. Sí.
- (2) M. Correcta.
- (0) N. Discutible.
- (1) Ñ. Sí, pero sin olvidar la norma F2/2.

2.- Los procedimientos utilizados deben ser prácticos, mínimamente distorsionadores y realistas con las posibilidades de recursos y las necesidades de información.

- (2) A. Sí
- (2) B. Bien.
- (2) C. ¿ Mucha conjunción ?
- (2) CH. Conforme.
- (2) D. Bien.
- (2) E. Sí. Claro.
- (1) F. A priori parece razonable; sin embargo, no entiendo bien lo que puede ser un procedimiento "práctico". Por otra parte, parece lógico que estén en relación con las posibilidades de recursos, pero, a la vez, si los recursos fueran manifiestamente insuficientes, parece prudente no emprender el estudio de E.N.
- (1) G. La expresión "procedimientos... mínimamente distorsionadores" la veo mejor encajada en el apartado D "Normas de rigor técnico". De acuerdo con el resto.
- (2) H. Aceptación.
- (2) I. De acuerdo.
- (2) J. Sí
- (2) L. Es una idea básica para ser "prácticos".

- (0) LL. Las cualidades que se le exigen a los procedimientos suscitan dudas: ¿Se recogen todas las relevantes?. ¿Qué quiere decir "mínimamente distorsionadores"?, etc.
- (2) M. Los procedimientos utilizados deben ser prácticos y realistas teniendo en cuenta los recursos disponibles.
- (2) N. Bien.
- (2) Ñ. Sí.

3.- Debe considerarse qué datos necesarios están ya disponibles y cuáles deben obtenerse.

- (2) A. Sí
- (2) B. Bien.
- (2) C. Bien
- (2) CH. Conforme
- (2) D. Bien.
- (2) E. Sí. Claro
- (2) F. Aceptación plena.
- (2) G. De acuerdo.
- (2) H. Aceptación.
- (2) I. De acuerdo.
- (2) J. Sí
- (2) L. Sí, en el planing de la evaluación.
- (2) LL. Sí.
- (2) M. Correcta.
- (2) N. Bien.
- (2) Ñ. Sí.



4.- La recogida y análisis de los datos debe hacerse en función de obtener la información que se necesita para el propósito y no más.

- (1) A. (Esta condición debe especificarse.)
- (2) B. Bien.
- (2) C. *La recogida y análisis de los datos, debe hacerse sólomente para obtener la información que se necesita y no más.* (Bien)
- (2) CH. Conforme.
- (2) D. Bien.
- (1) E. *En algunos casos, puede ser importante ir más allá de lo que, en principio se precisa, porque puede ser que sea información complementaria pero útil.*
- (2) F. Aceptación plena.
- (0) G. Tengo mis reservas. Ver observaciones en normas 1, 2, 4, y 6 del apartado D.
- (2) H. Aceptación.
- (2) I. De acuerdo.
- (1) J. *A ser posible, pero no necesariamente. Lo importante es recoger los datos necesarios y suficientes para cumplir el objetivo propuesto, si obtienes más, no es un problema metodológico.*
- (2) L. Sí, por aquello del principio de la parsimonia.
- (2) LL. (¡Redacción!)
- (2) M. Sobre (de obtener) y (para el propósito y no más  
¿¿)
- (2) N. Sí, pero la información es en sí valiosa.
- (2) Ñ. Sí.

5.- Debe distribuirse racional y prácticamente el tiempo y los recursos para poder culminar las etapas del proceso y obtener conclusiones sobre las necesidades.

- (2) A. Sí
- (2) B. Debe distribuirse racional y prácticamente el tiempo y los recursos para poder culminar las etapas del proceso y obtener conclusiones sobre las necesidades que dichas limitaciones han permitido considerar.
- (2) C. Lectura difícil. Evitar conjunciones, si es posible.
- (2) CH. Conforme.
- (2) D. Bien.
- (2) E. Sí. Claro.
- (2) F. Aceptación plena.
- (2) G. De acuerdo.
- (2) H. Aceptación.
- (2) I. Un buen diseño debe contemplar estos aspectos.
- (2) J. Sí
- (2) L. Sí.
- (2) LL. Sí.
- (2) M. Correcta.
- (2) N. De acuerdo.
- (2) Ñ. Sí.

6.- Debe tomarse en cuenta el medio en que la evaluación se ha desarrollado y ser realistas a la hora de ofrecer recomendaciones.

- (2) A. Sí
- (2) B. Debe tomarse muy en cuenta el medio en que la evaluación se ha desarrollado y ser realistas a la hora de ofrecer recomendaciones.

- (1) C. ¿Esta norma es de viabilidad? Parece de funcionalidad.
- (1) CH. Conforme. Están consideradas la validez, la veracidad, la importancia de la información?
- (1) D. Bien. (Es igual que la norma 2 del apartado F2)
- (2) E. Por supuesto. Claro.
- (2) F. Aceptación plena.
- (2) G. De acuerdo.
- (2) H. Aceptación.
- (2) I. Como se ha comentado anteriormente, la información debe estar contextualizada.
- (2) J. Sí
- (2) L. Sí.  
Una de las cosas a analizar debería ser cómo van a afectar los resultados a los participantes y eso ha de tenerlo en cuenta el evaluador.
- (2) LL. Sí
- (2) M. Correcta.
- (2) N. De acuerdo
- (2) Ñ. Sí.

ANEXO III.- SEGUNDA FASE DEL DOCUMENTO DE CONSULTA SOBRE  
NORMAS DE EVALUACION DE NECESIDADES EDUCATIVAS

Sus respuestas van introducidas por la letra .

A la vista de los comentarios hechos por los otros especialistas, Ud. puede:

- modificar su respuesta,
- ratificarse en la misma, y/o
- señalar con una cruz (+), otra u otras respuestas de las ofrecidas que considere que aportan planteamientos de interés.

Además, y con el fin de evitar otra tercera fase, incluimos, debajo del enunciado de cada norma, una escala de valoración, (1- 2- 3- 4 ), para que señale la importancia que otorga a la norma citada en el proceso de evaluación de necesidades.

Muchas gracias.

- 1 = Norma eliminable
- 2 = " poco importante
- 3 = " importante
- 4 = " muy importante

( Además del texto que se presentó a los expertos, en el siguiente documento se han incorporado:

- Un número a la izquierda que indica las veces que la respuesta ha sido señalada por los demás respondentes como de interés y que corresponde a los datos de la tabla 14.5 (págs 426-428)

- Las nuevas respuestas que se dieron en esta fase y que se han marcado con letra negrita.)

## F. INDICADORES DE FUNCIONALIDAD

### F1. NORMAS QUE AFECTAN A LA FUNCIONALIDAD DEL PRODUCTO EVALUATIVO

1.- El informe final de la evaluación de necesidades (E.N.) debe incluir la definición de los problemas detectados (necesidades priorizadas para ser abordadas por intervención educativa).

( 1- 2- 3- 4 )

- 3 D. Aclaración: Sería bueno distinguir al enumerar los problemas, los que dieron origen a la E.N. (los que planteaban los que propusieron la evaluación) y los que se han descubierto como consecuencia de la E.N., así como clasificarlos en función de su necesidad de solución, si es inmediata o a largo plazo.

- f I. Totalmente de acuerdo. Sin embargo, habría que matizar que la formulación de problemas ha de hacerse de forma que sean susceptibles de solución.

L. Estoy de acuerdo. Depende del tipo de informe (y de evaluación realizada) que esa priorización venga ya establecida o que simplemente se ofrezcan datos para que las instancias competentes puedan realizarlas.

- 5 LL. Las necesidades no sólo se materializan en problemas. Cabe, asimismo, hablar de necesidades de cambio (el cambio organizacional, por ejemplo), de fijación de nuevas metas, de adopción de decisiones, etc. que no se manifiestan -o no llegan a ser percibidos- como problemas, pero que son esenciales para acrecer la calidad de la enseñanza.

B.- Los problemas no se definen, se plantean y se resuelven.

2.- El establecimiento de prioridades se efectuará de acuerdo con criterios claramente fijados en el informe (como la dependencia para la satisfacción de otras necesidades o la atención a sus costos sociales).

( 1- 2- 3- 4 )

A. Debe ser estructural-jerarquizada, espiral-secuencial.

- 1 CH. Una necesidad se prioriza en función de la importancia, urgencia o coste del objetivo a que hace referencia.

- 2 D. Aclaración: Convendría que se especificaran no sólo los criterios sino también cómo se han establecido.
- 1 F. Aceptación plena.  
Sin embargo, convendría ser más explícitos en la tipología de los criterios.
- 1 G. Tengo mis dudas sobre la conveniencia de ofrecer la necesidad de forma jerárquica. Quizás no deba ser el evaluador quien establezca prioridades sino el responsable de la toma de decisiones (el administrador, el político, etc.)
- 2 L. No es el informe (o quienes están encargados de hacerlo) quienes establecen esos criterios, sino los clientes (el denominado grupo cliente).  
De todas las maneras sí que deben ser criterios claramente establecidos.
- 1 LL. Efectivamente, la definición de criterios para fijar prioridades es esencial. En ningún caso los criterios de eficacia y de eficiencia deben omitirse, formulados tanto desde una perspectiva escolar como social ("impacto").

3.- El informe de la evaluación debe incluir el análisis de las causas detectadas que han impedido que las necesidades se hayan satisfecho, para incrementar las posibilidades de éxito en las decisiones y acciones posteriores.

( 1- 2- 3- 4 )

- 1 A. Sí, pero tengo dudas sobre la (facilidad ¿) de la causalidad lineal" en Educación. (¿ Relaciones interactivas reticulares?)
- 5 G. Me parece muy tajante la expresión "análisis de las causas". Por otra parte ello impondría al evaluador una carga de exigencias que en la mayor parte de los casos no puede satisfacer. Aconsejo sustituirla por "descripción y análisis de los factores y circunstancias que pueden haber impedido..."
- 3 I. El análisis de las causas es muy difícil de conseguir en las Ciencias Humanas y más aún determinar que el efecto B se debe a la causa A. A pesar de ello, deberían aunarse esfuerzos para acercarse a ese tipo de análisis, lo que depende estrechamente del tipo de metodología con que se aborde la evaluación.

J. Sí, si es "evaluation", no si se está haciendo "assessment".

1 L. Sin duda.

De todas maneras sería mejor hablar de condiciones o de situación que de causas.

5 LL. Cierto. En cualquier caso, la formulación del enunciado parece restringir el componente explicativo del informe a factores "beligerantes" ("causas que han impedido"). En muchos casos, sin embargo, una necesidad no se ha satisfecho debido a que no ha llegado a ser percibida como tal. Aquí es imprescindible un referente al contexto.

CH.- Las causas "provocan" y sólo en menor medida "impiden".

4.- El informe debe proponer las estrategias de solución identificadas pero claramente separadas del enunciado de las necesidades halladas.

( 1- 2- 3- 4 )

2 A. No. Vinculadas a ellas

G. No lo creo necesario.

H. Rechazo. Tendría que existir interacción entre las estrategias de solución y el "mapa de necesidades".

2 I. Lo que debe quedar claro es que para que necesidades concretas encontradas existen unas soluciones concretas que se pueden aplicar.

J. Sí, si se hace "evaluation".

No, si se hace "assessment".

L. Depende del tipo de investigación.

Esas estrategias pueden ser las que los grupos chequeados "perciben" como adecuadas. Pueden ser las que el propio equipo de investigación plantea en base a los datos, a otras experiencias etc.

De todas maneras hay que entender que la evaluación en sí no incluye esta fase que sería un paso distinto y posterior a la propia evaluación.

1 LL. Primero ha de referirse a las alternativas razonables (si se trata de adoptar una decisión), a la solución del problema, a los cambios que conviene introducir o a las metas que han de fijarse. (\*) Las



estrategias vienen mucho después, y nunca antes de fijar las pautas de actuación (\*\*).

- (\*) Aunque la "resolución de problemas" y la "toma de decisiones" a veces se identifican, existen diferencias conceptuales y operativas entre ellas.
- (\*\*) Conviene fijar el significado de la voz "estrategia".

M. Me parece correcto el diferenciar las estrategias de las necesidades pero sería bueno el repensar esta norma.

- 2 N. El análisis propuesto en el informe incluirá la identificación de las estrategias nucleares para la solución de necesidades.

5.- El informe debe ser claro al exponer, tanto los resultados obtenidos así como las limitaciones del estudio.

( 1- 2- 3- 4 )

G. "El informe debe ser claro..." expresión ambigua. Sería mejor enumerar requisitos que debe reunir el informe, tanto desde el punto de vista de su contenido (objetivos del estudio, metodología, conclusiones, propuestas) como desde el punto de vista formal.

- 1 I. La exposición de los resultados debe contener aspectos descriptivos, apoyados con tablas, gráficos, etc que los ilustren mejor.
- 2 L. Sin duda. Pertenece a la "ética" de la investigación.
- 1 LL. Las limitaciones y las posibilidades.

N. Pregunta obvia y que es intrínseca a todo trabajo científico.

- 1 Ñ. Debe ser claro en toda su extensión. Pero, ¿es una norma específica de E.N. o más bien una norma general de todo informe?

6.- El informe debe ser todo lo objetivo posible, en el sentido de contener un esfuerzo para evitar sesgos o deformaciones por opiniones personales.

( 1- 2- 3- 4 )

- 1 A. Sí. Pero siempre habrá subyacente una "ideología".

Eliminar --C. ¿Ella indica que no debe haber análisis e interpretación? . " Contener", extraña expresión.

D. Problema: Si bien es cierto que hay que ser objetivo en el informe, todo juicio valorativo tiene una cierta carga subjetiva por parte del evaluador. Está bien como principio aunque es contradictorio con la realidad y concepto de la propia evaluación.

- 3 F. Es un desideratum al que tender; sin embargo el evaluador es una persona más, aunque independiente por lo general de los sectores implicados.

Tal vez lo que se pueda pedir es que el informe deba ser razonado y coherente con los criterios previamente explicitados.

- 2 G. No creo posible un informe totalmente objetivo. Sería más realista aceptar cierta dosis de subjetividad y exigir, eso sí, fundamentación a las opiniones personales.

- 1 I. Este es un punto algo controvertido. Para algunos, la evaluación debe contener juicios de valor, lo que puede conducir a un alejamiento de su objetividad. Para otros, la evaluación debe ser totalmente subjetiva. Depende, pues, del énfasis que se ponga en si es evaluación o en si es "assessment".

- 4 L. Yo esto no lo veo claro. Dependerá del modelo de investigación. En alguno de dichos modelos el material a utilizar son precisamente esas opiniones personales.

Estoy de acuerdo, en todo caso, en que la evaluación ha de trascender lo que es pura opinión, para basarse en datos que las contrasten con la realidad.

- 2 LL. Ser objetivo no significa únicamente estar libre de sesgos. La objetividad es función, esencialmente, de la validez y fiabilidad de la información, cualidades que están asociadas a factores técnicos, instrumentales, de diseño, etc., y que de cumplirse previenen ya la existencia de sesgos. (D. No siempre)

- 1 N. El informe debe recoger el análisis riguroso de la realidad que explica, superando los sesgos personales. (D. No siempre es posible en la evaluación)

B.- ¿Qué es una opinión como la que aquí se nos pide?

7.- El informe debe incluir el punto de vista de todos los sectores participantes.

( 1- 2- 3- 4 )

- 1 A. Sí. Pero especificando el de "cada sector".

CH.Conforme. (Aunque puede plantear el problema desde las distintas perspectivas de cada grupo)

- 3 D. El informe debe incluir el punto de vista de todos los sectores participantes o implicados. (El problema es conseguirlo)

E. Puede ser, en algunos casos, peligroso, ya que pudieran existir posiciones contrarias y, en consecuencia, ser fuente de confusión en algunos aspectos como toma de decisiones.

- (D. Es bueno conocer las contraposiciones)

G. De acuerdo, pero obsérvese un cierto grado de contradicción con la norma anterior. (D. No lo creo así)

- 2 I. Este aspecto está muy en relación con la naturaleza de la evaluación en sí. Esto es, en una evaluación cualitativa, los procesos de triangulación, entendida como la puesta en común de todos los participantes, es algo consustancial. No lo es tanto, sin embargo, en una evaluación de carácter más cuantitativo.

- 2 J. No necesariamente.

- 3 LL. La expresión "punto de vista" tiene un significado excesivamente subjetivo, por lo que no debe ser empleada. Lo que el informe tiene que recoger son los planteamientos, científicamente fundamentados, de todos los intervinientes. (D.No siempre las opiniones de todas partes pueden justificarse científicamente)

M. En teoría sí, pero en la práctica esto no sucede.

N...., en función de la concepción global de la participación.

C.- o implicados.

8.- El informe, con los resultados obtenidos, debe difundirse a todos los grupos implicados.

( 1- 2- 3- 4 )

3 A. Sí. Pero con registros lingüísticos diferenciados.

CH. No. Depende de la estrategia del cliente.

1 E. En general, sí. Pueden surgir casos en que no sea conveniente.

1 I. Este punto está muy ligado al siguiente; dado que la difusión tiene como objetivo exponer los aspectos encontrados a los distintos grupos o distintas audiencias, lo que es necesario, debe hacerse de forma que sea comprensible por cada uno de ellos.

1 L. En la medida de lo posible sí.

Esa difusión debería formar parte del propio proceso de investigación pues da lugar a la negociación de resultados que podrían modificar el informe final y que habrían de figurar en él.

1 LL. Esa es, en efecto, su finalidad, o una de sus finalidades.

3 N. ..., procurando que el nivel de información sea adecuado a la capacidad y responsabilidad de la toma de decisiones.

1 Ñ. En ocasiones puede ser contraproducente. Puede fijarse en la contratación inicial a quién corresponderá la difusión de los resultados. (D. Ciertamente es una restricción que suele poner el que encarga la evaluación, pero ¿debe ser así?)

C.- No el mismo informe para todos

9.- El informe debe tener un formato útil y adaptado a cada audiencia.

( 1- 2- 3- 4 )

1 E. Debe seguir una estructura general para todos aunque se pueda adaptar en casos concretos.

F. Aceptación plena.

Sin embargo, salvo en lo que hace a la adecuación del lenguaje, lo considero de menor importancia.

- 1 G. Se debería ser más preciso al formular esta norma. ¿Cómo se define la utilidad del informe? ¿Para quién puede resultar útil un informe?  
Por otro lado, adaptar un informe a cada audiencia podría suponer un cierto grado de subjetivismo que se rechaza en la norma 6. (D. No necesariamente)
- 5 I. En este sentido habría que hacer distintos tipos de informes:
  - Técnicos, destinados a especialistas.
  - Para ayudar a tomar decisiones a las autoridades
  - Divulgativos para el público en general.
- 1 LL. La expresión "formato útil" no tiene un significado claro. Tampoco se alcanza a entender si "adaptado a cada audiencia" significa que ha de ser presentado con unos niveles de rigor mayor o menor... según los casos.

D. El problema reside en qué información debe incluirse en el informe remitido a cada audiencia.

10.- El informe debe proporcionarse en el tiempo adecuado para la toma de decisiones.

( 1- 2- 3- 4 )

11.- Es preciso evitar la utilización de los resultados, de forma parcial por algún sector, para obtener ventajas particulares.

( 1- 2- 3- 4 )

CH. Conforme. Pero, ¿cómo puede evitar esto el analista o evaluador?

- 1 D. El problema es cómo conseguirlo.

F. Más bien es un desideratum, pero, probablemente, no sea ya competencia del evaluador lo que los diferentes sectores hagan a partir de la entrega del informe.

G. El evaluador no puede impedirlo si ello se produce. Creo que convendría formular la norma en el sentido de la exigencia de "rigor" "imparcialidad" etc. que debe acompañar a todo estudio de evaluación, y no tanto desde la perspectiva de lo que pueda ocurrir después de elaborado y difundido el informe.

L. De todas maneras no siempre esto es controlable por parte del investigador. Tampoco es positivo cargarse

con más responsabilidades de las que un puede soportar.

- 2 LL. Esta faceta no afecta al informe en sí, ya que se refiere a una fase posterior (utilización del informe), que no es competencia del informante.

M. Esto no lo puedes nunca controlar.

- 1 Ñ. Es imposible prever a veces este mal uso, si bien puede ser útil mantener esta norma.

B.- prever?

C.- Difícil de lograr.

#### F. INDICADORES DE FUNCIONALIDAD.

#### F2. NORMAS QUE AFECTAN A LA FUNCIONALIDAD DEL PROCESO.

1.- El desarrollo de la evaluación de necesidades debe permitir la consideración de las diferentes perspectivas axiológicas de las audiencias afectadas. (Debe considerarse que serán identificadas necesidades diferentes dependiendo de qué valores estén representados en la instrumentalización de la E.N.)

( 1- 2- 3- 4 )

B. Formulado así, parece como si toda acción educativa fuera subsidiaria de los "valores". Si ésto fuera así, la inutilizaríamos.

- 1 D.El problema es integrarlas y establecer criterios de prioridades cuando son contrapuestas.

F.Es obvio que las necesidades detectadas diferirán en función de los valores subyacentes a los instrumentos de recogida de datos.

También parece obvio que desde perspectivas sociológicas, todas las opciones axiológicas -al menos las más relevantes- deben poder manifestarse.

Sin embargo, considero necesario, y legítimo, poder enfrentar un estudio de necesidades tomando como referencia determinada opción educativa o desde criterios "absolutos" de calidad (Dése al término "absolutos", y valga la paradoja, un sentido relativo).

No obstante, las diversas perspectivas siempre deberán tener una manera de manifestarse: rechazar ésa que se les propone.

G. Estoy de acuerdo. Pero obsérvese que de nuevo hay una cierta contradicción con la exigencia de objetividad planteada en la norma 6.

J. No necesariamente

- 2 L. Sí, por supuesto.

Debería incluirse formalmente un punto en que se señalara esa variabilidad de perspectivas. En el fondo cualquier evaluación de necesidades que no incluya esa diversidad de percepciones es difícil de creer.

- 4 LL. Este es un terreno difícil. Los valores entran en el informe -si es que han de entrar- únicamente como factores explicativos. Su manejo por el científico es, sin embargo, complicado. Esto habría de ser discutido.

- 1 M. Estoy de acuerdo con esta norma pero me parece muy compleja.

N. Mejorar el término perspectivas axiológicas por "interpretaciones de la tarea educativa".

C.- "Instrumentalización" es una extraña palabra, no sé si está bien utilizada.

2.- La interpretación correcta de la información obtenida exige el análisis o estudio detallado del contexto de evaluación.

( 1- 2- 3- 4 )

J. Sí, en el caso de la "evaluation"; no necesariamente en el caso del "assessment". Siempre es recomendable.

- 1 L. Tanto del contexto en sí mismo, cuanto lo que se refiere a los propios postulados (teorías axiológicas, personales, etc.) del evaluador y/o evaluadores.

También debería hacerse esa explicitación en lo que se refiere al propio cliente, a la demanda que dicho grupo plantea (para elicitarse las presiones implícitas y/o explícitas que la propia demanda de evaluación plantea).

- 6 LL. No sólo la interpretación del informe: los factores contextuales son esenciales a la hora de definir el cuadro de necesidades, la importancia relativa de los factores que las generan.

CH.- del contexto del objeto de evaluación.

3.- Deben precisarse claramente las razones para emprender un estudio de E.N.

( 1- 2- 3- 4 )

- 3 F. Matizaría la afirmación; es evidente que el evaluador deberá tener sus razones- no se trabaja porque sí- pero no veo imprescindible que se expongan con detalle.

- 2 G. De acuerdo, pero parece más propia del "input" o entrada que del proceso.

LL. La expresión "las razones" induce, de nuevo, cierto subjetivismo. El estudio de evaluación de necesidades ha de estar asociado a un plan, del cual es un componente más. No habrían de existir otras "razones".

- 1 M. Las razones y los motivos para...

4.- Deben utilizarse técnicas y procedimientos variados que sean complementarios para la obtención de información pertinente.

( 1- 2- 3- 4 )

A. Sf. Formas de "triangulación" diversas.

F. Aceptación plena.

Los objetivos, el tipo de información, las fuentes productoras de datos, así lo exigen. Por otra parte, la necesidad de contraste así lo aconseja.

I. Esto también está en relación con la naturaleza de la evaluación y con la metodología afín.

L. Es una de las condiciones metodológicas de la investigación cualitativa. (D. ¿Sólo?)

- 5 LL. Deben utilizarse las técnicas, procedimientos, instrumentos, estrategias, etc. que en cada caso aseguren que la información de evaluación es objetiva, sean o no variados.



5.- La utilización de indicadores variados de necesidades (nivel comparativo, normativo, etc) ofrecerán una dimensión más completa del constructo que los indicadores simples.

( 1- 2- 3- 4 )

2 A. Sí. Pero buscando la coherencia.

C. ¿Qué constructo?

F. Aceptación plena.

Sin embargo puede ser suficiente una E.N. con indicadores de una única referencia, sea normativa, criterial o personalizada.

1 I. En principio cabe pensar que sí, aunque dependerá también del propio constructo y de cómo pueda accederse a él.

LL. Me remito al número F2/4.

Los indicadores son variables con valor normativo. ¿A qué alude la expresión "nivel comparativo" (¿ de los indicadores?)

C.- No puedo valorarla, no la entiendo. ¿Qué es para tí un constructo?

6.- La E.N. debe desarrollarse de forma que se potencie la participación de los miembros de las diferentes audiencias. maximice

( 1- 2- 3- 4 )

D. Aclaración: Se supone que esa maximización deberá hacerse en función del problema que se esté evaluando y la implicación de cada una de las audiencias en el mismo.

1 E. ¿Qué se entiende por maximizar? ¿Dónde se establecen los límites? ¿Maximizar en número o en grupos...? Convendría especificar.

3 F. Aceptación plena.

No obstante, matizaría el enunciado en el sentido de que tal maximización se refiera no tanto a una participación en cantidad (número de personas) cuanto en calidad (representatividad de tales personas con arreglo a criterios diversos y a especificar según el caso.)

- 1 G. Convendría precisar más la expresión "miembros de las audiencias". Las audiencias en la fase procesual pueden no coincidir con las audiencias del informe final o resultados.

J. Sí, aunque no necesariamente siempre.

- 1 L. Bueno, salvando las limitaciones que siempre existen, ése debe ser el propósito.

LL. La voz "audiencia" no tiene para mí un significado claro. Si quiere expresar que ha de potenciarse la participación de los usuarios de la información que se obtiene a partir de la E.N., sí.

Ñ. Sí, si la E.N. forma parte de una estrategia de innovación. Si se trata de evaluación externa, necesaria en ocasiones, puede ser discutible esta norma.

J. Sí, en evaluación cualitativa, no, en evaluación cuantitativa.

7.- El proceso requiere cierto consenso en todos los momentos clave de toma de decisiones.

( 1- 2- 3- 4 )

D. Aclaración: El consenso no es algo que se pueda conseguir siempre y la toma de decisiones depende en última instancia de la(s) persona(s) encargadas de ello. Por lo que es algo aconsejable pero no siempre posible.

- 1 E. Sí, pero, a veces, puede ser difícil, por lo que sería necesario prever estrategias complementarias para ser eficaz.
- 2 F. Matizaría en el sentido de que dicho consenso es deseable y hasta conveniente para su eficacia; que, por tanto, es conveniente esforzarse en lograrlo, pero que no tiene por qué ser imprescindible. Exigirlo podría abortar muchos intentos de evaluar necesidades
- 2 G. Excesiva ambigüedad en la expresión "requiere el consenso": ¿Por parte de quiénes? Por otro lado habría que considerar si la inexistencia de consenso debería paralizar la ejecución del proyecto.

H. El proceso requiere la posibilidad de lograr el consenso en todos los momentos clave de toma de

decisiones.

J. No

- 2 L. No lo veo claro. El consenso puede ser un propósito constante pero si lo convertimos en una condición necesaria puede bloquearnos el progreso en la investigación.

El profesor-investigador ha de ser capaz de tomar decisiones de progreso incluso en situaciones de conflicto de opiniones. Esas decisiones y su justificación habrán de incorporarse al informe.

- 2 LL. La forma en la que se adoptan decisiones (o se resuelven problemas, se fijan metas o se generan cambios), son función del contexto organizativo, y difieren según se trate de una "democracia organizacional" o una "dirección participativa", por ejemplo. El consenso no es, en todo caso, la fórmula que haya de ser utilizada siempre. Incluso cabe plantearse si es esta una vía pertinente para adoptar decisiones a partir de la información recogida y tratada científicamente.

8.- Los posibles conflictos de intereses deben ser tratados abiertamente, para que no comprometan ni el proceso ni los resultados.

( 1- 2- 3- 4 )

- 1 D. Problema: Se pueden dar conflictos graves que no tengan solución pero que puedan ser, por sí mismos, objeto de la E.N. y por tanto se pueden incluir en el estudio para analizar sus efectos o implicaciones.
- 3 E. Me parece positivo pero puede resultar problemático, si no se prevén estrategias de solución.
- 2 F. Entiendo que esta norma puede ser de aplicación cuando la E.N. nace a iniciativa de los sujetos o de la Institución. Sin embargo, si se origina como consecuencia del interés del evaluador, probablemente no sea exigible durante el proceso, aunque pueda serlo en el momento en que los directivos intenten la toma de decisiones.
- 1 J. No necesariamente.

LL. ¿Se refieren estos compromisos al proceso de elaboración del informe o al de su aplicación?

N. A veces, esto ayuda al estallido y enfrentamiento

abierto.

9.- Aunque las necesidades expresadas puedan no ser las necesidades reales, debe tenerse en cuenta el derecho de los individuos implicados a proporcionar información sobre sus problemas tal como los perciben.

( 1- 2- 3- 4 )

B. ¿Cómo pueden unas necesidades ser expresión de problemas propios y no ser reales?

D. Aclaración: Se pueden recoger, pero atendiendo siempre a los criterios de prioridades que se hayan establecido.

2 E. ¿Cómo se puede saber si la necesidad expresada no es necesidad real? Me parece conveniente repensar este ítem.

1 F. Plenamente de acuerdo.

Por otra parte, una necesidad sentida, vivida como tal - aunque objetivamente no se detecte- puede ejercer los mismos efectos si no se satisface que si fuera real. Lo que ocurre es que, en tales casos, la satisfacción puede consistir justamente en evidenciar que la carencia, que el problema, no es real.

3 G. Creo que habría que evitar la contraposición entre "necesidad expresada - necesidad real". En principio el investigador debe considerar como real para un individuo o grupo "toda manifestación de necesidad por parte del mismo. De acuerdo, no obstante, con el resto de la formulación.

J. Es como no decir nada. Esto es un valor cívico-democrático pero no de la evaluación.

L. Por supuesto. Yo siempre parto de ese principio. En otros modelos (más interesados en la verdad objetiva que en las perspectivas de los protagonistas) ese punto de partida puede rechazarse o, al menos, relativizarse.

LL. ¿Este derecho llega a convertir problemas aparentes o particulares en necesidades?

M. Bien, pero habría que formular otra norma que permitiera al individuo ser consciente de sus necesidades reales. Tal como está formulada respeta el derecho pero...se puede favorecer un desdoblamiento de la

persona.

C. ¡Demasiado enunciado!

10.- El establecimiento de las dos dimensiones de una necesidad debe hacerse de manera rigurosa; situándose el "debería ser" en el referente externo de la situación social.

( 1- 2- 3- 4 )

- 2 E. No lo veo muy claramente expresado para ciertas personas. Dependiendo del uso de este formulario, debería clarificarse esta cuestión, haciendo referencia concreta a las dos dimensiones de la necesidad.
- 2 F. Veo clara la conveniencia de establecer el diferencial entre lo que es y lo que debería ser; no veo que, necesariamente, ese debería se sitúe en el ámbito de lo social; ¿por qué no un principio moral, un valor, aunque no esté sentida su necesidad por la población de referencia?

M. Yo me lo cuestiono.

N. Algunas instituciones sitúan el "debería ser" en referentes de otro origen (ético, político, jurídico)

D. Reformular

J. Necesidad de aclarar más este punto.

M. ¿Cuál es el debería ser? ¿En qué sentido?

11.- Es conveniente utilizar métodos de pronóstico para anticipar las tendencias futuras y ofrecer perspectivas a los decisores.

( 1- 2- 3- 4 )

- 1 D. Problema: ¿Cómo predecir cuáles van a ser las necesidades futuras de una profesión, de un interés social...? Aquí reside el problema en muchos programas.
- 1 J. No necesariamente.
- 2 L. Si fuera posible sí, pero distinguiendo lo que son simples elucubraciones y lo que es un pronóstico plausible.

- 2 LL. Todo informe termina en una prognosis que se formula a partir de un diagnóstico objetivo inicial. Conviene precisar este ítem ("¿perspectivas a los decisores?")

B.- Imprecisión.

12.- Debe buscarse el compromiso con las personas clave durante el desarrollo de la evaluación como factor esencial para la utilización de los resultados.

( 1- 2- 3- 4 )

F. Plenamente de acuerdo en el caso de evaluaciones originadas a iniciativa de los sectores implicados.

- 1 G. Tal y como está formulada no parece muy relevante. El compromiso con las personas clave durante el proceso es, a mi juicio, importante para la verosimilitud de los resultados y, sólo indirectamente para su utilización.

- 1 J. Sí, pero posiblemente no como factor esencial siempre.

- 1 L. No sé a quiénes se refiere al hablar de personas clave, pero la proposición parece lógica, sobre todo para respetar la "ética de la evaluación" y evitar cualquier extrapolación excesiva de los resultados o que éstos acaben perjudicando a quienes han participado en la evaluación.

LL. Este es un problema clave para quien haya de ejecutar los planes. Quien elabora los informes de E.N. ha de prestar atención a todo aquello que le permite identificar las necesidades.

N. Norma acertada si se trata de evaluación interna (con asesoramiento externo). Discutible en los casos de necesaria evaluación externa.

B.- Compromiso no, información sí.

13.- En el análisis de los datos obtenidos debe atenderse a los problemas específicos de cada situación estudiada, además del necesario ajuste entre la oferta y la demanda.

( 1- 2- 3- 4 )

1 F. Es una norma que no veo suficientemente clara.

1 G. De acuerdo con la primera parte de la formulación. Confusa la segunda parte.

I. Y además estudiar efectos interactivos, esto es, cómo determinados problemas afectan a distintas situaciones.

1 J. No necesariamente.

2 L. La primera parte la veo clara; contextualizar el proceso (en su conjunto).  
La segunda no sé muy bien a qué se refiera.

1 LL. No entiendo este ítem. (Es reiterativo en la primera parte y de formulación poco clara en la segunda).

2 Ñ. Conviene reformular esta norma, dividiéndola en dos, para aumentar su claridad.

C.- ¿No hay mezcla de cosas? Reformular.

D.- Reformular.

14.- Deben utilizarse procedimientos que incluyan a las personas en la recogida y análisis de la información, para que éstas tomen conciencia de los problemas y la obtención de consenso para las soluciones.

( 1- 2- 3- 4 )

1 C. Modificar redacción. ¿Qué personas? Se supone, pero no está claro.

1 D. Aclaración: La obtención de consenso no debe ser un fin. La falta de consenso también es algo a analizar.

E. Es cuestionable. De forma general, la recogida y análisis de la información no la puede realizar cualquiera, por lo que se debería matizar, si bien el fin es adecuado.

F. Plenamente de acuerdo con acudir a las personas;

no tanto en la finalidad. Puede serlo, también, por motivos puramente técnicos.

- 1 G. De nuevo redacción confusa: ¿ de qué personas se trata? ¿De los evaluadores, de los sectores afectados? ¿Deben ser sujetos de la evaluación los objetos de la misma? Quizás conviniera reservar al evaluador profesional el papel de la "ejecución técnica" del proyecto y reservar a las audiencias interesadas la participación en la discusión de resultados y propuesta de soluciones.

H. Rechazo.

I. Como en algunas de las afirmaciones anteriores, esto está en relación con el tipo de evaluación y su metodología. Cuanto más en la línea cualitativa más importancia adquieren esos métodos.

J. No

L. En función del modelo de evaluación, su finalidad, sí.

- 2 N. Norma acertada si se trata de evaluación interna (con asesoramiento externo). Discutible en los casos de necesaria evaluación externa.

15.- Será necesario dirigir cambios actitudinales de compromiso antes del inicio de una E.N. si ésta es percibida como algo conflictivo por algún sector o grupo implicado.

( 1- 2- 3- 4 )

A. Sí; pero sin "manipular"

CH. Compromiso, ¿en qué? ¿para qué?

- 2 E. No entiendo muy bien qué significa "dirigir cambios actitudinales de compromiso". Aunque me parece sobreentenderlo, no está claro.
- 3 F. Vuelvo a establecer la diferencia entre evaluaciones de necesidades a iniciativa de los implicados o, por el contrario, del propio evaluador. De acuerdo para el primero de los casos.

I. Lo que habría que ver es qué se percibe como conflictivo y por quién. Y si eso tiene una base real.



J. No

L. Por supuesto.

Yo creo que eso debe hacerse siempre, exista o no, se presume o no la posibilidad de conflicto.

LL. Sí.

En cualquier caso, esta creación de "estados de opinión" puede ser una vía para inducir sesgos (del evaluador).

- 2 N. Cambiar la redacción. (Analizando la situación, si existe una situación de conflicto previo debe ser superado)

16.- Debe vigilarse la independencia del proceso y evitar el sesgo de prioridades por criterios políticos.

( 1- 2- 3- 4 )

A. Sí. O bien hacerse explícitos los criterios político-ideológicos

B. Esta cuestión y las dos anteriores entran en una cierta contradicción.

CH. ¿Quién es el cliente? ¿Cuál es el fin? Todas las prioridades están sesgadas según los criterios de quien las establece. Como norma "ética", vale.

F. Plenamente de acuerdo,... aunque habría que matizar el concepto de "político", y, tal vez, exceptuar el caso de que la evaluación tenga motivaciones políticas.

- 1 L. ¡Claro!

Bastaría recordar lo que Stufflebeam señala con respecto a las pseudoevaluaciones.

- 2 LL.No sólo políticos. Deben evitarse todos los sesgos. Véase F1/6.

Ñ. Reformular. "Criterios políticos" puede significar política de partidos o grupos, pero también política social general.

## F. INDICADORES DE FUNCIONALIDAD

### F3. NORMAS REFERIDAS A LA FUNCIONALIDAD DE LAS ENTRADAS DEL PROCESO.

1.- Deben precisarse las razones expresadas para emprender un estudio de E.N., así como otras no explícitas que pudieran ser importantes.

( 1- 2- 3- 4 )

5 C. ¿No se repite este indicador? Quizás no, pero...  
(F2-3)

F. Plenamente de acuerdo...aunque la segunda parte de la afirmación sea difícil de cumplir.

I. Deben identificarse todas las razones que lo impulsan.

2 L. Sin llevar al absurdo la suspicacia, pero sí.  
Y no sólo por razones éticas (legitimidad de la investigación) sino también por razones técnicas (saber claramente qué se solicita para ajustar a ello la recogida y análisis de la información).

3 LL. ¿Quién identifica las "razones no explícitas"? La redacción induce a pensar en una E.N. con finalidades no claras. A mi juicio, la E.N. se justifica en el marco de un plan claro y diáfano.

3 M. Bien, pero se solapa con otra norma.

D.- Habría que elegir ésta o la F2/3. Lo lógico es incluir la al comienzo del informe o al comienzo del estudio.

2.- Debe sopesarse la conveniencia de llevar a cabo el estudio de E.N. y cuáles van a ser los beneficios o mejoras sociales que pueden obtenerse con él.

( 1- 2- 3- 4 )

2 B. Debe analizarse la necesidad de llevar a cabo el estudio de E.N. y cuáles van a ser los beneficios o mejoras educativas que pueden obtenerse con él.

1 F. Me parece un poco rizar el rizo, en lo que hace a la primera parte del enunciado.  
La segunda, no siempre tendremos una evidencia de los beneficios posibles, sobre todo en evaluaciones surgidas del interés directo del evaluador.

- 1 G. Redundante con el anterior en cierta medida.
- 1 L. Hay muchos que lo aconsejan.  
Entiendo que sería conveniente para que la actuación del investigador no fuera "ciega" desde el punto de vista ético, ni "irresponsable" desde el punto de vista profesional.
- 3 LL. La expresión "mejoras sociales" es muy ambigua.

3.- Es conveniente estimular la participación de las audiencias comprometidas o afectadas en el desarrollo de la E.N.

( 1- 2- 3- 4 )

- 1 L. Si se entiende bien la afirmación, sí. Pero sin convertir dicha participación en condición única. La participación tiene mucho que ver con las actitudes y éstas pueden ir evolucionando hacia el polo positivo a medida que avanza la evaluación y se van desdramatizando sus efectos.

4.- Deberán utilizarse expertos para pronóstico o consen - so.

( 1- 2- 3- 4 )

B. Deberán utilizarse profesores preparados para el pronóstico y el consenso.

E. Es posible que se necesiten, pero quizás no siempre.

F. Totalmente de acuerdo,... si el pronóstico es necesario. Sin comentarios en cuanto al consenso.

- 1 G. Redacción imprecisa. ¿Se entienden como excluyentes los términos "pronóstico" y "consenso" ?

- 1 I. Y quizá también otros en distintas fases.

J. Parto del supuesto de que no es absolutamente necesario el consenso.

- 1 L. Mi experiencia me dice que llega un momento en que su participación suele hacerse "necesaria", no tanto por la vía de la imposición cuanto por las dificultades inherentes al proceso.

- 2 LL. Deben utilizarse expertos, por supuesto. La expresión "para pronóstico o consenso" además de ser desde una perspectiva lingüística poco afortunada, induce a error: ¿Qué valor tiene la partícula "o" ? ¿Por qué "pronóstico" o "consenso" ?.

1 Ñ. ¿Por qué sólo en esos dos momentos?

J. Sin embargo, deben utilizarse expertos en diferentes fases de la evaluación, si es necesario.

5.- Será conveniente disponer de un metaevaluador que examine el diseño, ayude a tomar decisiones, interprete los resultados y realice el análisis del proceso.

( 1- 2- 3- 4 )

B. Harán falta profesores expertos. El "sistema de producción escolar" tiene otras necesidades.

D. También es importante la metaevaluación que realice el propio evaluador sobre su evaluación. (D. Hace referencia a otro apartado)

E. Creo que sería deseable, pero puede plantear, en algunos casos, muchos problemas en cuanto a su eficacia, por el retraso en la toma de decisiones.

- 2 F. En los términos en que aparece -conveniente-, plenamente de acuerdo, siempre que la revisión no se limite al diseño sino que se extienda a la interpretación de los resultados y al análisis del proceso. Lo que se dice en estos dos últimos puntos, "interprete" y "realice", me parece en exceso directivo.

G. No lo considero necesario.

I. Esto está en relación con la contestación anterior.

J. Sería interesante.

- 1 L. También me parece muy oportuno. Lo de metaevaluador suena, quizá, en exceso a superespecialista en evaluación de necesidades. Yo lo vería más bien como un evaluador externo del conjunto del proceso de evaluación.

- 3 LL. El papel de instancias de verificación del tipo "meta"... son siempre discutibles, ya que pueden multiplicarse "ad libitum" (¿Es preciso evaluar la metaevaluación?). Quien debe apreciar la funcionalidad

de la E.N. es el cliente o usuario de la información que facilita. Este punto puede, no obstante, discutirse.

- 2 M. Como desideratum me parece bien pero no es real.

6.- Los informantes clave son muy importantes para la obtención de información fiable, y deben ser seleccionados de forma representativa de la comunidad evitando que actúen sesgados hacia sus propias actividades.

( 1- 2- 3- 4 )

- 1 G. Veo muy difícil evitar el sesgo de los participantes. A veces es hasta deseable para obtener una visión más comprensiva de la realidad. Propongo, por tanto, suprimir la última frase.
- 2 L. No sé si eso es posible. La representatividad actúa, de hecho, como factor de neutralización de ese sesgo, inherente por otra parte a lo que es la "perspectiva" particular de los hechos de cada informante.
- 2 LL.El problema es cómo determinar quienes son tales informantes

7.- Todas las personas incluidas en el proceso deben poseer credibilidad.

( 1- 2- 3- 4 )

- A. Sí (Indicar el tipo de credibilidad y ante quién.)
- B. ¿No es ésto redundante?
- 2 C. ¿Cómo se garantiza la credibilidad?
- E. Sí, pero ¿cómo establecer los criterios de credibilidad? Claro.
- F. En principio parece lógico. Sin embargo, y dicho así, categóricamente, lo veo complicado, empezando por el problema de decidir sobre lo que supone poseer credibilidad.
- G. Se les debe suponer credibilidad; pero en ningún caso debe rechazarse la participación o la información proporcionada por alguien a quien no se le suponga. El evaluador debe ser receptivo y estar abierto a todas las posibles fuentes de información.

H. Suficiente credibilidad. ?

1 I. Lo que asegura la fiabilidad del estudio.

1 J. Los datos recogidos deben ser fiables.

La formulación es una cuestión moral o religiosa que no incumbe al evaluador.

1 L. Sí.

En principio esa credibilidad se supone.  
Por otra parte, la tarea del investigador es lograr que el contexto en que se realice la investigación optimice cuanto sea posible dicha condición.

LL. Por supuesto. No obstante, surgen los mismos interrogantes que plantea la cuestión anterior.

M. Norma muy imprecisa.

N. Sí. (¿Es norma específica y necesaria o excesivamente genérica?)

C.- Reformular.

D.- ¿Cómo se determina la credibilidad? ¿Por quién?

J.- Inapropiada la formulación.

8.- Es preciso tomar en consideración la actitud e implicación de las personas hacia el cambio o mejora de la situación.

( 1- 2- 3- 4 )

1 C. ¿Qué personas?

CH. Conforme. Además de las personas "clave" deberían incluirse otro tipos de grupos; implicados, neutros, etc.

2 F. En sí mismo, no veo la relación con la E.N. Sí, por supuesto, para la toma de decisiones.

3 G. Formulación imprecisa. ¿Con vistas a qué debe tomarse en consideración la actitud de las personas (y de qué personas se trata) hacia el cambio?

1 J. No necesariamente.

LL. Las "necesidades" están, ciertamente, asociadas a estas condiciones personales.

D. Revisar formulación.

9.- Los evaluadores de necesidades deben poseer, además de su capacitación técnica, habilidades de relaciones públicas y de trabajo con grupos.

( 1- 2- 3- 4 )

3 CH. Conforme. ¿humanas en vez de públicas?

2 H. Los evaluadores de necesidades deben poseer, además de su capacitación técnica, habilidades para el trabajo con grupos humanos.

J. No necesariamente.

L. A veces son más importantes que las propiamente técnicas.

1 LL. Su capacitación técnica ha de incluir competencias para trabajar con grupos, mantener relaciones interpersonales eficaces, etc.

C.- humanas.

R. INDICADORES DE EFICACIA  
NORMAS DE RIGOR TECNICO.

1.- Debe especificarse con precisión el objetivo de la E.N. y la unidad de análisis.

( 1- 2- 3- 4 )

- 3 G. De acuerdo.No obstante, la predeterminación del objetivo no debe "cerrar" demasiado rígidamente el campo de la investigación especialmente en un terreno tan "movible" como el de las necesidades educativas.

L. Si.

De ello depende el pronóstico de la evaluación e incluso su viabilidad como proceso.

2.- Dada la ambigüedad existente en el uso del término necesidad, debe definirse el concepto de la misma en el que se basa el estudio; qué tipos de necesidades serán de interés y las variables que se medirán.

( 1- 2- 3- 4 )

- 2 G. No considero conveniente predefinir "las necesidades de interés". Ello deberá ser consecuencia del estudio y no tanto su determinante.

2 L. Si.

Más que postular una definición de necesidad, el evaluador deberá situarse en un "modelo específico de evaluación de necesidades" pues eso condicionará todos los pasos a dar.

- 4 LL. La fijación del significado de las voces que se emplean es imprescindible.

No entiendo qué quiere decirse cuando se indica que ha de definirse? qué necesidades serán de interés, ya que tendrán interés las que, en una situación se signifiquen, a posteriori, como relevantes. Hacerlo a priori induce, muy probablemente, sesgos.

3.- Deben determinarse claramente los criterios por los que serán identificadas las necesidades: nivel mínimo, nivel normativo, etc.

( 1- 2- 3- 4 )



L. Sí, si esas determinaciones son compatibles con la idea de necesidad en la que nos estamos moviendo.

4.- Los datos a recoger deben ser pertinentes al objetivo de la E.N. y a las decisiones a tomar.

( 1- 2- 3- 4 )

1 D. Bien. El problema es determinar qué es pertinente. A veces sucesos ocasionales pueden ser la causa de los problemas.

1 G. Pienso que no se debiera poner límites demasiado exigentes a la recogida de datos. A mí entender deben recogerse los que sea posible. Las restricciones tienen más sentido posteriormente, en el proceso de depuración y análisis de los mismos.

1 L. Eso ya debe constar en el planning del proceso a seguir: qué quiero saber, qué información necesito, dónde la puedo obtener, etc.

G. Las "decisiones a tomar" no pueden ser determinantes de los "datos a recoger" sino consecuencia de los mismos.

5.- El propósito de la E.N. debe determinar la metodología a utilizar y no a la inversa.

( 1- 2- 3- 4 )

1 I. No sólo la metodología sino también el tipo o naturaleza de la evaluación a la que aquélla es afín.

4 L. Uno tiene que actuar de manera más interactiva: el propósito condiciona el proceso técnico, pero éste a su vez va a condicionar por fuerza el propósito posible.

6.- Al elegir las técnicas (encuestas, análisis de indicadores sociales) se debe estar alerta a que todos los aspectos relevantes sean medidos o considerados.

( 1- 2- 3- 4 )

2 E. Por supuesto. Demasiado obvio. Claro.

1 F. Bastaría reseñar que la técnica o, mejor, el instrumento en que la técnica se concrete, posea validez de contenido. Este concepto no sólo es más

científico sino que resulta más preciso, porque implica la relevancia del contenido, su representatividad, la ausencia de sesgo,...

- 2 L. Sí, siempre que esa comprehensividad haga viable la investigación. El tratar de cubrir todo el campo pudiera hipertrofiar la necesidad de información y hacer excesivamente complejo todo el proceso.

7.- Deben especificarse las fuentes de información que se utilizaron, el criterio de selección y los medios empleados para asegurar la fiabilidad de los datos obtenidos.

( 1- 2- 3- 4 )

- 1 F. Los criterios a que hace alusión la segunda parte no sé a qué se refieren: ¿selección de fuentes?  
La parte referida a fiabilidad, plenamente de acuerdo.
- 1 L. Sí, en el informe final.  
No sólo especificarse, también justificar las decisiones adoptadas.
- 2 LL. Tales especificaciones han de asegurar no sólo la fiabilidad, sino también la validez.

8.- No es conveniente pedir a los participantes juicios globales ni el establecimiento directo de necesidades.

( 1- 2- 3- 4 )

E. Me parece cuestionable. Se podría suprimir esta cuestión.

- 1 G. De acuerdo con la primera parte. No estoy tan seguro con respecto a la segunda; a veces, las necesidades son tan simples, claras e inequívocas que no habría razón para no ser declaradas de forma directa.

H. Rechazo. Reformulación.

I. Hay que presentar aspectos concretos.

L. Depende también del modelo.

Puede ser un buen criterio pedir tan solo descripciones y valoraciones personales dejando que las necesidades surjan del análisis de dicha información.

LL. Parece conveniente no hacerlo, para así evitar prejuicios o sesgos innecesarios.

2 N. Discutible.

9.- El análisis de la información, tanto cualitativa como cuantitativa, debe ser riguroso para asegurar la fundamentación de las conclusiones que se extraigan.

( 1- 2- 3- 4 )

C. Bien, ¿Conviene clarificar qué es riguroso y qué no lo es?

1 LL. Parece evidente que se haga así, y no sólo el análisis, también el tratamiento, la síntesis, la sistematización, etc.

10.- El análisis de los datos debe incluir la especificación y justificación de los procedimientos seguidos, para permitir su revisión y replicación.

( 1- 2- 3- 4 )

D. Bien. La replicación no siempre es posible en los estudios evaluativos.

LL. La redacción no es clara, aunque lo que se quiere decir es, no obstante, oportuno.

11.- Las necesidades identificadas deben ser suficientemente discutidas y analizadas, antes de proponer soluciones.

( 1- 2- 3- 4 )

1 G. En principio de acuerdo. No obstante, no estoy seguro de que el evaluador deba considerar o proponer soluciones. Quizás sea suficiente identificar claramente las necesidades.

1 J. No necesariamente.

L. Sí. La "negociación" que se dice.

LL. Más que discutidas y analizadas, contrastadas o verificadas (a través de la discusión, análisis, etc.)

J.- Depende del tipo de evaluación llevada a cabo.

12.- Las conclusiones que se obtengan, deben fundamentarse explícitamente y deben basarse en la información recogida. Las estimaciones o interpretaciones personales, no delimitadas por los datos, pueden ofrecerse pero clasificadas claramente como tales.

( 1- 2- 3- 4 )

I. Sí, pero también depende del tipo de evaluación.

L. Sí. Exactamente como aquí se dice.

Quizá fuera bueno incluir además propuestas concretas para que otros puedan comprobar esas interpretaciones del evaluador, es decir, darles forma de hipótesis que permitan abrir nuevos procesos.

N. Redefinir y plantear que carece de sentido informaciones gratuitas.

13.- Los resultados deben ser precisos e inequívocos y señalar en qué grado se cumplieron o no los objetivos.

( 1- 2- 3- 4 )

B. Pero relativizados.

1 CH. Este es un típico ejemplo de la confusión de assessment como evaluación. Identificar una necesidad no supone haber tratado de conseguir un objetivo. "Tengo una necesidad porque deseo conseguir algo en el futuro". (D. Se supone que los objetivos de la E.N.. Supongo.)

1 F. Aceptación plena de la primera parte; considero como conveniente aunque no imprescindible la segunda.

1 G. De acuerdo con la primera parte. Yo no pondría tanto énfasis en la segunda. Lo importante es que la investigación conduzca a algún resultado relevante, con independencia de su grado de adecuación a los objetivos propuestos.

L. Lo de inequívocos no siempre es fácil: cada uno acaba leyendo los resultados desde su propia óptica. Pero eso mismo obliga al evaluador a ser concreto.

3 LL. Los resultados serán, en cada caso, los que sean, y siempre han de reflejarse de forma precisa e inequívoca.

N. Según el modelo de evaluación.

C.- Si es posible.

14.- Debe estimarse la viabilidad política del estudio, obtener la cooperación de los grupos de interés y prever sus posturas para contrarrestar o evitar los posibles intentos de sesgar los resultados.

( 1- 2- 3- 4 )

- 3 F. El término "política" es confuso, impreciso y ambiguo, lo que me hace difícil pronunciarme. Entiendo que hay evaluaciones, las originadas desde el interés del evaluador, cuyo primer objetivo es el de concienciar a los directivos, y deben emprenderse -si son importantes-, aunque no se tenga "a priori" ninguna evidencia sobre su viabilidad. Anticiparse a los intentos de sesgo es una tarea de primera importancia del evaluador.

I. Como paso previo al estudio de E.N. efectivamente ha de hacerse.

J. No necesariamente.

- 2 L. Tampoco esto es siempre posible. Pero en la medida en que esté en manos del evaluador el hacerlo, desde luego que sí.

LL. Los condicionantes políticos no son los únicos que condicionan la viabilidad. El evaluador es una de las fuentes más importantes de sesgos.

C.- Mezclas muchos elementos.

#### E. INDICADORES DE EFICIENCIA NORMAS DE VIABILIDAD

1.- Debe centrarse el estudio en áreas específicas antes que intentar abarcar más amplitud que la controlable.

( 1- 2- 3- 4 )

- 1 F. No estoy seguro.

Vale la pena, en ocasiones -cuando se desconoce un determinado ámbito-, detectar las principales necesidades, que podrán así ser consideradas en sus rela-

ciones, para, después, tras el establecimiento de prioridades, estudiar de modo más concreto y profundo las seleccionadas.

En cualquier caso, la decisión dependerá de cuán grande sea eso que en el enunciado se denominaba "amplio espectro"

- 2 G. De acuerdo, pero también pueden tener interés y justificación los estudios exploratorios de amplio alcance.

J. No necesariamente.

- 1 L. Puede seguirse este camino o el inverso (empezar por cuestiones globales en estudios exploratorios e irse centrando después en aspectos más concretos).

N. Discutible.

J.- Es una afirmación tendenciosa.

2.- Los procedimientos utilizados deben ser prácticos, mínimamente distorsionadores y realistas con las posibilidades de recursos y las necesidades de información.

( 1- 2- 3- 4 )

- 2 M. Los procedimientos utilizados deben ser prácticos y realistas teniendo en cuenta los recursos disponibles.

- 1 F. A priori parece razonable; sin embargo, no entiendo bien lo que puede ser un procedimiento "práctico". Por otra parte, parece lógico que estén en relación con las posibilidades de recursos, pero, a la vez, si los recursos fueran manifiestamente insuficientes, parece prudente no emprender el estudio de E.N.

- 1 G. La expresión "procedimientos... mínimamente distorsionadores" la veo mejor encajada en el apartado D "Normas de rigor técnico". De acuerdo con el resto.

L. Es una idea básica para ser "prácticos".

LL. Las cualidades que se le exigen a los procedimientos suscitan dudas: ¿Se recogen todas las relevantes?. ¿Qué quiere decir "mínimamente distorsionadores"? , etc.

3.- Debe considerarse qué datos necesarios están ya disponibles y cuáles deben obtenerse.

( 1- 2- 3- 4 )

G.- No se debe prejuzgar qué tipo de datos han de obtenerse.

4.- La recogida y análisis de los datos debe hacerse en función de la información que se necesita.

( 1- 2- 3- 4 )

4 E. En algunos casos, puede ser importante ir más allá de lo que, en principio se precisa, porque puede ser que sea información complementaria pero útil.

G. Tengo mis reservas. Ver observaciones en normas 1, 2, 4, y 6 del apartado R.

J. A ser posible, pero no necesariamente. Lo importante es recoger los datos necesarios y suficientes para cumplir el objetivo propuesto, si obtienes más, no es un problema metodológico.

2 N. Sí, pero la información es en sí valiosa.

B.- Esa información no se posee de manera precisa y definitiva en un momento dado.

5.- Debe distribuirse racional y prácticamente el tiempo y los recursos para poder culminar las etapas del proceso y obtener conclusiones sobre las necesidades.

( 1- 2- 3- 4 )

6.- Debe tomarse en cuenta el medio en que la evaluación se ha desarrollado y ser realistas a la hora de ofrecer recomendaciones.

( 1- 2- 3- 4 )

2 C. ¿Esta norma es de viabilidad? Parece de funcionalidad.

CH. Conforme. ¿Están consideradas la validez, la veracidad, la importancia de la información?

D. Bien. (Es igual que la norma 2 del apartado F2)

2 I. Como se ha comentado anteriormente, la información

debe estar contextualizada.

1 L. Sí.

Una de las cosas a analizar debería ser cómo van a afectar los resultados a los participantes y eso ha de tenerlo en cuenta el evaluador.

D.- Convendría evitar repeticiones o contextualizarlas atendiendo al aspecto específico al que se refieren



### Comentarios generales

B.- Me cuesta entender algunas cuestiones de las formulas; las respuestas casi todas. ¿Es necesaria esa jerga tan impropia y hasta incorrecta? ¿O esa búsqueda de falsas puridades inútiles?

CH. A mi juicio, todo el cuestionario tiene para analizarle una ambigüedad de partida que más parece una evaluación de quien le contesta. En otras palabras me veo en la situación de desconocer los criterios desde los que debo juzgarle y por lo tanto las respuestas finales sólo son suma de las posturas de los validadores.

Por ejemplo, el cuestionario obtendrá respuestas distintas según se sitúe el validador desde:

1. Distintas metodologías de trabajo de diagnóstico-evaluación.
2. El tipo de organización a analizar (desde una eficaz/ eficiente a una escuela anárquica y satisfaciente)
3. Si se buscan resultados técnicos o políticos.
4. Si el evaluador es técnico y profesional o un grupo de aficionados.
5. Si hay un "cliente que paga por un trabajo con unos objetivos" un grupo que realiza el trabajo para su "entretenimiento y sin compromiso alguno,
6. Si el trabajo es sólo E.N. o se prolonga en análisis de alternativas y soluciones posteriores.

Creo que no valen técnicas generales ni supuestos de cátedra universitaria. Estoy pensando en problemas del mundo real que exigen procesos de solución real muy distintos a los políticos.

Todo depende de quien es el cliente. No se le mienta en todo el instrumento, en el mundo empresarial y en el político el técnico actúa "para" alguien.

¿La E.N. se hace por gusto o entretenimiento?

ANEXO IV.- PUNTUACIONES OTORGADAS A LAS NORMAS  
EN LA SEGUNDA FASE DE LA CONSULTA

F. INDICADORES DE FUNCIONALIDAD

F1. NORMAS QUE AFECTAN A LA FUNCIONALIDAD DEL PRODUCTO EVALUATIVO

1.- El informe final de la evaluación de necesidades (E.N.) debe incluir la definición de los problemas detectados (necesidades priorizadas para ser abordadas por intervención educativa).

4,4,4,4,4,4,3,4,4,4,4,3,4,4,4,4.

3.87

2.- El establecimiento de prioridades se efectuará de acuerdo con criterios claramente fijados en el informe (como la dependencia para la satisfacción de otras necesidades o la atención a sus costos sociales).

3,4,4,4,3,4,4,2,3,3,4,3,3,3,4,4.

3.44

3.- El informe de la evaluación debe incluir el análisis de las causas detectadas que han impedido que las necesidades se hayan satisfecho, para incrementar las posibilidades de éxito en las decisiones y acciones posteriores.

3,4,2,3,3,4,3,-,3,3,3,4,3,2,4,3.

3.13

4.- El informe debe proponer las estrategias de solución identificadas pero claramente separadas del enunciado de las necesidades halladas.

3,3,3,4,3,3,1,1,4,-,3,3,2,2,2,4,3.

2.75

5.- El informe debe ser claro al exponer, tanto los resultados obtenidos así como las limitaciones del estudio.

4,2,4,3,4,4,4,4,4,3,4,2,4,4,3,3.

3.50

6.- El informe debe ser todo lo objetivo posible, en el sentido de contener un esfuerzo para evitar sesgos o deformaciones por opiniones personales.

4,4,3,4,4,3,3,4,4,4,3,3,3,4,3,3,

3.50

7.- El informe debe incluir el punto de vista de todos los sectores participantes.

2,1,4,3,3,3,4,4,4,2,3,4,4,2,4,2,

3.06

8.- El informe, con los resultados obtenidos, debe difundirse a todos los grupos implicados.

3,4,3,2,3,3,4,4,4,4,4,3,3,-,2,4,3.

3.27

9.- El informe debe tener un formato útil y adaptado a cada audiencia.

3,1,4,4,4,3,3,2,4,3,4,4,4,2,3,3. 3.12

10.- El informe debe proporcionarse en el tiempo adecuado para la toma de decisiones.

4,3,4,4,4,3,4,4,4,4,4,4,4,4,4,4. 3.87

11.- Es preciso evitar la utilización de los resultados, de forma parcial por algún sector, para obtener ventajas particulares.

3,1,4,1,3,2,3,1,3,3,2,4,2,1,2,2. 2.31

#### F. INDICADORES DE FUNCIONALIDAD.

#### F2. NORMAS QUE AFECTAN A LA FUNCIONALIDAD DEL PROCESO.

1.- El desarrollo de la evaluación de necesidades debe permitir la consideración de las diferentes perspectivas axiológicas de las audiencias afectadas. (Debe considerarse que serán identificadas necesidades diferentes dependiendo de qué valores estén representados en la instrumentalización de la E.N.)

2,4,3,4,3,4,4,3,3,2,3,3,3,2,4,4. 3.19

2.- La interpretación correcta de la información obtenida exige el análisis o estudio detallado del contexto de evaluación.

3,4,3,4,3,3,3,4,4,4,4,3,4,4,4,4. 3.62

3.- Deben precisarse claramente las razones para emprender un estudio de E.N.

3,2,3,2,3,2,4,4,4,4,4,3,2,4,2,2,3. 2.94

4.- Deben utilizarse técnicas y procedimientos variados que sean complementarios para la obtención de información pertinente.

3,4,4,4,3,4,3,4,4,4,4,4,4,4,4,4. 3.81

5.- La utilización de indicadores variados de necesidades (nivel comparativo, normativo, etc) ofrecerán una dimensión más completa del constructo que los indicadores simples.

2,1,2,4,3,3,2,3,3,4,3,3,-,3,3,3. 2.80

6.- La E.N. debe desarrollarse de forma que se potencie la participación de los miembros de las diferentes audiencias.

2,3,4,3,3,3,3,4,4,3,3,4,3,2,3,3. 3.12

7.- El proceso requiere cierto consenso en todos los momentos clave de toma de decisiones.

1,3,4,3,3,2,2,2,3,3,2,2,3,2,3,-. 2.53

8.- Los posibles conflictos de intereses deben ser tratados abiertamente, para que no comprometan ni el proceso ni los resultados.

2,4,3,3,3,2,4,4,3,4,2,3,2,2,3,3. 2.94

9.- Aunque las necesidades expresadas puedan no ser las necesidades reales, debe tenerse en cuenta el derecho de los individuos implicados a proporcionar información sobre sus problemas tal como los perciben.

1,1,3,2,2,3,3,4,3,3,2,3,2,3,4,3. 2.62

10.- El establecimiento de las dos dimensiones de una necesidad debe hacerse de manera rigurosa; situándose el "debería ser" en el referente externo de la situación social.

2,3,3,4,2,2,1,1,3,2,2,2,2,3,4,4. 2.50

11.- Es conveniente utilizar métodos de pronóstico para anticipar las tendencias futuras y ofrecer perspectivas a los decisores.

2,3,3,4,3,2,3,1,2,2,2,2,3,4,3,3. 2.62

12.- Debe buscarse el compromiso con las personas clave durante el desarrollo de la evaluación como factor esencial para la utilización de los resultados.

3,4,4,4,3,3,2,2,3,2,3,2,3,2,3,3. 2.87

13.- En el análisis de los datos obtenidos debe atenderse a los problemas específicos de cada situación estudiada, además del necesario ajuste entre la oferta y la demanda.

2,-,1,3,2,1,2,-,2,2,3,1,-,2,2,-.

1.92

14.- Deben utilizarse procedimientos que incluyan a las personas en la recogida y análisis de la información, para que éstas tomen conciencia de los problemas y la obtención de consenso para las soluciones.

1,3,2,4,3,2,2,3,2,3,3,2,3,2,3,3.

2.56

15.- Será necesario dirigir cambios actitudinales de compromiso antes del inicio de una E.N. si ésta es percibida como algo conflictivo por algún sector o grupo implicado.

2,4,3,4,2,2,1,4,3,2,3,3,2,2,3,3.

2.69

16.- Debe vigilarse la independencia del proceso y evitar el sesgo de prioridades por criterios políticos.

4,4,3,4,3,3,4,4,4,4,4,3,3,4,3,4.

3.62

#### F. INDICADORES DE FUNCIONALIDAD

#### F3. NORMAS REFERIDAS A LA FUNCIONALIDAD DE LAS ENTRADAS DEL PROCESO.

1.- Deben precisarse las razones expresadas para emprender un estudio de E.N., así como otras no explícitas que pudieran ser importantes.

3,2,2,4,3,3,3,4,3,3,4,2,3,2,2,-.

2.87

2.- Debe sopesarse la conveniencia de llevar a cabo el estudio de E.N. y cuáles van a ser los beneficios o mejoras sociales que pueden obtenerse con él.

3,3,3,4,3,3,3,4,3,3,4,3,3,2,3.

3.12

3.- Es conveniente estimular la participación de las audiencias comprometidas o afectadas en el desarrollo de la E.N.

3,4,4,4,3,3,4,4,4,4,3,4,3,4,3,3.

3.56

4.- Deberán utilizarse expertos para pronóstico o consenso.

3,3,3,4,3,2,4,3,4,2,2,2,2,4,2,3. 2.87

5.- Será conveniente disponer de un metaevaluador que examine el diseño, ayude a tomar decisiones, interprete los resultados y realice el análisis del proceso.

3,3,2,4,3,2,1,1,2,3,3,4,3,4,3,2. 2.69

6.- Los informantes clave son muy importantes para la obtención de información fiable, y deben ser seleccionados de forma representativa de la comunidad evitando que actúen sesgados hacia sus propias actividades.

4,4,3,3,3,3,4,4,4,3,3,2,2,4,3,3. 3.25

7.- Todas las personas incluidas en el proceso deben poseer credibilidad.

1,2,1,4,3,3,4,1,3,4,4,2,2,3,3,3. 2.69

8.- Es preciso tomar en consideración la actitud e implicación de las personas hacia el cambio o mejora de la situación.

2,3,2,3,2,2,2,3,3,2,3,2,3,3,3,-. 2.53

9.- Los evaluadores de necesidades deben poseer, además de su capacitación técnica, habilidades de relaciones públicas y de trabajo con grupos.

1,4,3,4,3,3,2,4,4,4,3,3,-,2,4,-. 3.14

R. INDICADORES DE EFICACIA  
NORMAS DE RIGOR TECNICO.

1.- Debe especificarse con precisión el objetivo de la E.N. y la unidad de análisis.

4,4,3,4,3,4,4,4,4,4,3,4,4,4. 3.75

2.- Dada la ambigüedad existente en el uso del término necesidad, debe definirse el concepto de la misma en el que se basa el estudio; qué tipos de necesidades serán de interés y las variables que se medirán.

4,1,3,4,3,3,2,1,4,3,2,2,3,4,3,4 2.87

3.- Deben determinarse claramente los criterios por los que serán identificadas las necesidades; nivel mínimo, nivel normativo, etc.

3,3,3,4,3,3,4,4,4,3,4,3,3,4,3,4. 3.44

4.- Los datos a recoger deben ser pertinentes al objetivo de la E.N. y a las decisiones a tomar.

4,1,3,4,3,4,4,1,4,4,4,2,3,4,3,4. 3.25

5.- El propósito de la E.N. debe determinar la metodología a utilizar y no a la inversa.

4,1,4,4,3,4,4,4,4,4,2,4,4,3,4. 3.56

6.- Al elegir las técnicas (encuestas, análisis de indicadores sociales) se debe estar alerta a que todos los aspectos relevantes sean medidos o considerados.

4,4,4,4,3,4,4,4,4,4,4,3,3,4,3,4. 3.75

7.- Deben especificarse las fuentes de información que se utilizaron, el criterio de selección y los medios empleados para asegurar la fiabilidad de los datos obtenidos.

3,4,4,4,4,3,4,4,4,3,4,4,3,4,3,4. 3.69

8.- No es conveniente pedir a los participantes juicios globales ni el establecimiento directo de necesidades.

2,-,1,3,3,1,2,2,1,2,1,3,2,2,2,3. 2.00



9.- El análisis de la información, tanto cualitativa como cuantitativa, debe ser riguroso para asegurar la fundamentación de las conclusiones que se extraigan.

4,4,3,4,4,4,4,4,4,4,2,3,4,3,4.

3.69

10.- El análisis de los datos debe incluir la especificación y justificación de los procedimientos seguidos, para permitir su revisión y replicación.

4,4,3,2,3,3,4,4,4,4,4,3,4,3,3.

3.50

11.- Las necesidades identificadas deben ser suficientemente discutidas y analizadas, antes de proponer soluciones.

2,4,2,3,3,3,3,4,4,3,3,2,2,3,4,4.

3.06

12.- Las conclusiones que se obtengan, deben fundamentarse explícitamente y deben basarse en la información recogida. Las estimaciones o interpretaciones personales, no delimitadas por los datos, pueden ofrecerse pero clasificadas claramente como tales.

4,1,3,3,3,4,4,4,4,4,3,3,4,4,4,4.

3.50

13.- Los resultados deben ser precisos e inequívocos y señalar en qué grado se cumplieron o no los objetivos.

4,3,4,4,3,2,4,4,4,3,4,2,3,4,3,3.

3.37

14.- Debe estimarse la viabilidad política del estudio, obtener la cooperación de los grupos de interés y prever sus posturas para contrarrestar o evitar los posibles intentos de sesgar los resultados.

2,3,2,4,3,2,4,3,4,2,3,2,3,3,3,3.

2.87

E. INDICADORES DE EFICIENCIA  
NORMAS DE VIABILIDAD

1.- Debe centrarse el estudio en áreas específicas antes que intentar abarcar más amplitud que la controlable.

3,3,2,4,3,2,4,3,4,3,3,3,2,4,3,3. 3.06

2.- Los procedimientos utilizados deben ser prácticos, mínimamente distorsionadores y realistas con las posibilidades de recursos y las necesidades de información.

3,4,2,4,3,3,3,4,4,3,3,2,3,4,3,3. 3.19

3.- Debe considerarse qué datos necesarios están ya disponibles y cuáles deben obtenerse.

4,1,3,4,3,3,4,2,4,3,4,3,4,4,4,3. 3.31

4.- La recogida y análisis de los datos debe hacerse en función de la información que se necesita.

3,4,4,4,3,3,4,2,4,3,4,2,4,4,4,3. 3.44

5.- Debe distribuirse racional y prácticamente el tiempo y los recursos para poder culminar las etapas del proceso y obtener conclusiones sobre las necesidades.

3,4,4,4,3,3,-,4,4,4,4,3,3,4,4,3. 3.60

6.- Debe tomarse en cuenta el medio en que la evaluación se ha desarrollado y ser realistas a la hora de ofrecer recomendaciones.

3,4,2,4,3,3,4,4,4,3,3,3,3,4,3,3. 3.31

ANEXO V. DOCUMENTO CONSULTA DE LA TERCERA FASE

### TERCERA FASE DE CONSULTA SOBRE NORMAS DE EVALUACION DE NECESIDADES EDUCATIVAS

En esta fase, el documento se presenta cerrado y ya no se piden matizaciones sino exclusivamente la valoración de las normas. Mantenemos la misma escala para que señale la importancia que otorga a la norma citada en el proceso de evaluación de necesidades;

- 1 = Norma eliminable
- 2 = " poco importante.
- 3 = " importante
- 4 = " muy importante.

Es a través del 1 como podrá expresar si desea que una norma sea eliminada del documento, bien porque no está de acuerdo con ella o bien porque no considera de interés el que figure en él.

Se han eliminado cuatro normas por estar solapadas con otras o por haber agrupado dos en una.

Muchas gracias por su colaboración.

enero 1991

## NORMAS DE EVALUACION DE NECESIDADES EDUCATIVAS

### F. INDICADORES DE FUNCIONALIDAD

#### F1. NORMAS QUE AFECTAN A LA FUNCIONALIDAD DEL PRODUCTO EVALUATIVO

1.- El informe final de la evaluación debe incluir las necesidades detectadas priorizadas para ser abordadas por intervención educativa.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

2.- El establecimiento de prioridades se efectuará de acuerdo con criterios claramente fijados en el informe.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

3.- El informe de la evaluación debe incluir el análisis de los factores y circunstancias que pueden haber impedido que las necesidades se hayan satisfecho.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

4.- El informe debe distinguir entre las necesidades detectadas y las estrategias propuestas para su solución.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

5.- El informe debe exponer sin ambigüedades, tanto los resultados obtenidos como las limitaciones del estudio.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

6.- El informe debe ser todo lo objetivo posible, fundamentando los juicios expresados para evitar sesgos o deformaciones por opiniones personales o deficiencias técnicas.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

7.- El informe debe reflejar el punto de vista de todos los sectores participantes o implicados.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

8.- El informe, con los resultados obtenidos, debe difundirse a todos los grupos implicados, adaptándolo a las diferentes audiencias, sin perjuicio de su integridad y rigor.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

9.-

10.- El informe debe proporcionarse en el tiempo adecuado para la toma de decisiones.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

11.- La estructura y difusión del informe deben tender a evitar la utilización de los resultados de forma parcial por algún sector, para obtener ventajas particulares.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

#### F. INDICADORES DE FUNCIONALIDAD.

##### F2. NORMAS QUE AFECTAN A LA FUNCIONALIDAD DEL PROCESO.

1.- El desarrollo de la evaluación de necesidades (E.N.) debe permitir la consideración de las diferentes perspectivas axiológicas de las audiencias afectadas.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

2.- Para la interpretación correcta de la información obtenida es absolutamente necesario el análisis o estudio detallado del contexto de evaluación.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

3.-

4.- Deben utilizarse técnicas y procedimientos variados que sean complementarios para la obtención de información pertinente.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

5.- La determinación completa de la necesidad exige la utilización de indicadores variados y complementarios de la misma, (nivel comparativo, normativo, etc)

( 1 - 2 - 3 - 4 )

6.- La E.N. debe desarrollarse de forma que se potencie la participación de los miembros de las diferentes audiencias.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

7.- El proceso requiere un nivel mínimo de consenso, entre los representantes de los sectores clave, en todos los momentos críticos de toma de decisiones.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

8.- Los posibles conflictos de intereses que aparezcan durante el proceso deben ser tratados abiertamente, para que no comprometan ni el desarrollo ni los resultados de la evaluación.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

9.- Para la detección de las necesidades, es preciso dar oportunidad a los individuos implicados de proporcionar información sobre sus problemas tal como ellos los perciben.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

10.- Deben establecerse formalmente las dos dimensiones que definen la magnitud de la necesidad, es decir, el nivel real y el nivel ideal ("deber ser"), situándose éste en el referente externo de la situación social.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

11.- Es conveniente utilizar algún método de pronóstico que permita anticipar tendencias futuras y ofrecer perspectivas para la toma de decisiones.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

12.- Debe buscarse el compromiso con las personas clave de cada sector implicado durante el desarrollo de la evaluación como factor esencial para la utilización de los resultados.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

13.-

14.- Es aconsejable utilizar procedimientos que incluyan a las personas afectadas por la evaluación en la recogida de los datos, discusión de los resultados y propuestas de soluciones para que tomen conciencia de los problemas y se sientan implicadas en las decisiones adoptadas.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

15.- Es necesario promover actitudes positivas hacia la E.N. para evitar que sea percibida como un elemento conflictivo o perjudicial, por algún sector o grupo implicado.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

16.- Debe controlarse la independencia del proceso ante posibles presiones de matiz político o de otro orden.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

#### F. INDICADORES DE FUNCIONALIDAD

#### F3. NORMAS REFERIDAS A LA FUNCIONALIDAD DE LAS ENTRADAS DEL PROCESO.

1.- Debe justificarse explícitamente la necesidad del estudio de evaluación.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

2.-

3.- Es conveniente estimular la participación de las audiencias comprometidas o afectadas en el desarrollo de la E.N.

( 1 - 2 - 3 - 4 )



4.- Deberán utilizarse expertos en las fases del proceso que así lo requieran.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

5.- Para asegurar la corrección del proceso evaluativo es conveniente disponer de un metaevaluador que examine el diseño y su desarrollo y ayude a tomar decisiones técnicas sobre el mismo.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

6.- Para la obtención de información fiable, los informantes clave deben ser seleccionados de forma representativa de la comunidad.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

7.- Todas las personas incluidas en el proceso deben poseer credibilidad para el sector que representan.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

8.- Antes de iniciar la E.N. es preciso asegurar, en las personas implicadas, una actitud de cambio o mejora de la situación objeto de estudio.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

9.- Los evaluadores de necesidades deben poseer, como parte de su capacitación técnica, habilidades de relaciones públicas y para el trabajo con grupos.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

#### R. INDICADORES DE EFICACIA NORMAS DE RIGOR TECNICO.

1.- Debe especificarse con precisión el objetivo de la E.N. y las previsibles unidades de análisis.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

2.- Dada la ambigüedad existente en el uso del término necesidad, debe definirse el concepto de la misma en el que se basa el estudio, determinar los tipos de necesidades que se analizarán y las variables objeto de medida.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

3.- Deben determinarse claramente los criterios por los que serán identificadas las necesidades: nivel mínimo, nivel normativo, etc.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

4.- Los datos a recoger deben ser pertinentes al objetivo de la E.N. y a las decisiones a tomar.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

5.- La metodología a utilizar vendrá determinada por el propósito de la E.N.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

6.- Las técnicas elegidas, (encuestas, análisis de indicadores sociales) deberán incluir todos los aspectos relevantes objeto de análisis.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

7.- Deben especificarse y justificarse las fuentes de información que se utilizaron, el criterio de selección y los medios empleados para asegurar la fiabilidad de los datos obtenidos.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

8.- En general, no debe pedirse a los participantes juicios globales ni el establecimiento directo de necesidades, sino que éstas deben surgir como consecuencia del análisis de la información.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

9.- El análisis de la información, tanto cualitativa como cuantitativa, debe ser riguroso para asegurar la fundamentación de las conclusiones que se extraigan.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

10.- El análisis de los datos debe incluir la especificación y justificación de los procedimientos seguidos, para permitir su revisión y/o replicación.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

11.- Las necesidades identificadas deben ser suficientemente discutidas y analizadas, antes de proponer soluciones.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

12.- Las conclusiones que se obtengan, deben fundamentarse explícitamente y deben basarse en la información recoigida, las estimaciones o interpretaciones personales, no delimitadas por los datos, pueden ofrecerse pero clasificadas claramente como tales.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

13.- Los resultados deben ser precisos e inequívocos y señalar en qué grado se cumplieron o no los objetivos del estudio.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

14.- Debe asegurarse cooperación de los grupos de interés y conocer sus posturas para contrarrestar o evitar los posibles intentos de sesgar los resultados.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

E. INDICADORES DE EFICIENCIA  
NORMAS DE VIABILIDAD

1.- Debe centrarse el estudio en áreas específicas de amplitud controlable.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

2.- Los procedimientos utilizados deben ser prácticos y realistas teniendo en cuenta los recursos disponibles.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

3.- Debe considerarse qué datos necesarios están ya disponibles y cuáles deben obtenerse.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

4.- La recogida y análisis de los datos debe hacerse en función de la información que se necesita.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

5.- El tiempo y los recursos deben distribuirse racional y prácticamente para poder culminar las etapas del proceso y obtener conclusiones sobre las necesidades estudiadas.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

6.- Debe tomarse en cuenta el estudio hecho del contexto en que la evaluación se ha desarrollado para ser realistas a la hora de ofrecer recomendaciones.

( 1 - 2 - 3 - 4 )

## ANEXO VI.- PUNTUACIONES A LAS NORMAS EN LA TERCERA FASE

## F. INDICADORES DE FUNCIONALIDAD

### F1. NORMAS QUE AFECTAN A LA FUNCIONALIDAD DEL PRODUCTO EVALUATIVO

1.- El informe final de la evaluación debe incluir las necesidades detectadas priorizadas para ser abordadas por intervención educativa.

3,3,3,4,4,4,3,4,4,4,3,3,4,4,3,4,4,4. 3.61

2.- El establecimiento de prioridades se efectuará de acuerdo con criterios claramente fijados en el informe.

1,2,4,4,3,4,2,3,4,4,4,3,4,4,3,4,3,4. 3.33

3.- El informe de la evaluación debe incluir el análisis de los factores y circunstancias que pueden haber impedido que las necesidades se hayan satisfecho.

4,3,4,3,3,3,4,3,4,4,3,4,3,4,3,3,4,3. 3.44

4.- El informe debe distinguir entre las necesidades detectadas y las estrategias propuestas para su solución.

4,3,3,4,3,4,4,3,3,4,3,4,3,4,4,3,4,3. 3.50

5.- El informe debe exponer sin ambigüedades, tanto los resultados obtenidos como las limitaciones del estudio.

4,3,4,4,3,4,4,4,4,4,4,4,4,4,3,3,4. 3.78

6.- El informe debe ser todo lo objetivo posible, fundamentando los juicios expresados para evitar sesgos o deformaciones por opiniones personales o deficiencias técnicas.

4,4,3,1,4,4,3,4,4,4,4,3,4,4,4,4,4,-. 3.65

7.- El informe debe reflejar el punto de vista de todos los sectores participantes o implicados.

3,3,3,4,3,4,3,4,3,4,3,3,4,3,4,3,4,2. 3.33

8.- El informe, con los resultados obtenidos, debe difundirse a todos los grupos implicados, adaptándolo a las diferentes audiencias, sin perjuicio de su integridad y rigor.

3,4,3,4,3,3,2,4,4,4,4,3,4,3,3,3,4,3. 3.39

9.-

10.- El informe debe proporcionarse en el tiempo adecuado para la toma de decisiones.

3,3,4,4,4,4,4,4,4,2,4,3,4,4,4,4. 3.72

11.- La estructura y difusión del informe deben tender a evitar la utilización de los resultados de forma parcial por algún sector, para obtener ventajas particulares.

4,4,3,4,3,4,4,2,3,4,4,2,3,3,2,4,2. 3.22

#### F. INDICADORES DE FUNCIONALIDAD.

##### F2. NORMAS QUE AFECTAN A LA FUNCIONALIDAD DEL PROCESO.

1.- El desarrollo de la evaluación de necesidades (E.N.) debe permitir la consideración de las diferentes perspectivas axiológicas de las audiencias afectadas.

2,3,4,4,3,3,1,4,3,3,3,4,3,3,3,4,2. 3.05

2.- Para la interpretación correcta de la información obtenida es absolutamente necesario el análisis o estudio detallado del contexto de evaluación.

4,4,3,4,3,4,4,4,4,4,3,4,4,3,4,4,4. 3.72

3.-

4.- Deben utilizarse técnicas y procedimientos variados que sean complementarios para la obtención de información pertinente.

3,4,3,4,4,4,4,3,4,4,4,4,3,3,4,4,4,3. 3.67

5.- La determinación completa de la necesidad exige la utilización de indicadores variados y complementarios de la misma. (nivel comparativo, normativo, etc)

3,2,3,4,3,4,4,2,3,4,4,3,4,4,3,4,3,3. 3.33

6.- La E.N. debe desarrollarse de forma que se potencie la participación de los miembros de las diferentes audiencias.

3,3,3,4,3,4,3,3,4,4,3,4,4,3,3,3,4,3. 3.39

7.- El proceso requiere un nivel mínimo de consenso, entre los representantes de los sectores clave, en todos los momentos críticos de toma de decisiones.

1,3,4,4,3,2,3,2,3,4,3,3,4,3,3,3,3,2. 2.94

8.- Los posibles conflictos de intereses que aparezcan durante el proceso deben ser tratados abiertamente, para que no comprometan ni el desarrollo ni los resultados de la evaluación.

2,3,3,4,3,3,3,2,4,3,4,3,3,3,4,3. 3.11

9.- Para la detección de las necesidades, es preciso dar oportunidad a los individuos implicados de proporcionar información sobre sus problemas tal como ellos los perciben.

3,3,4,4,3,4,4,4,3,4,3,4,3,4,4,4,4. 3.67

10.- Deben establecerse formalmente las dos dimensiones que definen la magnitud de la necesidad, es decir, el nivel real y el nivel ideal ("deber ser"), situándose éste en el referente externo de la situación social.

3,4,3,4,3,2,1,2,3,4,3,3,3,4,3,4,1,-. 2.94

11.- Es conveniente utilizar algún método de pronóstico que permita anticipar tendencias futuras y ofrecer perspectivas para la toma de decisiones.

2,2,4,4,3,3,4,3,3,4,3,3,3,3,3,2,3. 3.05

12.- Debe buscarse el compromiso con las personas clave de cada sector implicado durante el desarrollo de la evaluación como factor esencial para la utilización de los resultados.

1,4,4,4,3,4,3,2,3,4,4,3,4,3,3,3,3,4. 3.28

13.-

14.- Es aconsejable utilizar procedimientos que incluyan a las personas afectadas por la evaluación en la recolección de los datos, discusión de los resultados y propuestas de soluciones para que tomen conciencia de los problemas y se sientan implicadas en las decisiones adoptadas.

1,4,4,4,3,3,4,1,3,4,4,3,3,3,4,3,3,3. 3.17

15.- Es necesario promover actitudes positivas hacia la E.N. para evitar que sea percibida como un elemento conflictivo o perjudicial, por algún sector o grupo implicado.

2,3,3,4,3,3,3,3,4,4,4,3,3,2,4,3,4,3. 3.22



10.- Debe controlarse la independencia del proceso ante posibles presiones de matiz político o de otro orden.

4,3,3,4,4,4,4,4,4,4,3,3,3,4,3,4,4.

3.67

F. INDICADORES DE FUNCIONALIDAD

F3. NORMAS REFERIDAS A LA FUNCIONALIDAD DE LAS ENTRADAS DEL PROCESO.

1.- Debe justificarse ~~exaltadamente~~ la necesidad del estudio de evaluación.

3,4,4,4,3,3,4,4,4,4,4,3,4,3,3,3,4,3.

3.55

2.-

3.- Es conveniente estimular la participación de las audiencias comprometidas o afectadas en el desarrollo de la E.N.

3,2,3,4,3,4,4,4,4,4,3,4,3,3,3,3,4,3.

3.39

4.- Deberán utilizarse expertos en las fases del proceso que así lo requieran.

3,3,4,4,3,4,3,4,4,4,4,4,3,4,3,3,2,4.

3.50

5.- Para asegurar la corrección del proceso evaluativo es conveniente disponer de un metaevaluador que examine el diseño y su desarrollo y ayude a tomar decisiones técnicas sobre el mismo.

2,2,2,4,3,2,1,1,3,4,4,3,3,3,3,2,2,1.

2.50

6.- Para la obtención de información fiable, los informantes clave deben ser seleccionados de forma representativa de la comunidad.

3,3,4,4,3,3,3,3,3,4,3,3,3,3,3,2,4.

3.17

7.- Todas las personas incluidas en el proceso deben poseer credibilidad para el sector que representan.

3,4,4,4,3,4,4,3,3,4,4,3,3,2,3,3,2,-.

3.29

8.- Antes de iniciar la E.N. es preciso asegurar, en las personas implicadas, una actitud de cambio o mejora de la situación objeto de estudio.

1,3,4,4,3,2,4,2,2,4,3,2,3,3,3,3,3,2.

2.83

9.- Los evaluadores de necesidades deben poseer, como parte de su capacitación técnica, habilidades de relaciones públicas y para el trabajo con grupos.

2,4,4,4,3,2,2,4,4,3,3,2,3,3,2,3. 2.94

#### R. INDICADORES DE EFICACIA NORMAS DE RIGOR TECNICO.

1.- Debe especificarse con precisión el objetivo de la E.N. y las previsibles unidades de análisis.

3,3,3,4,3,4,4,2,4,4,4,4,4,4,4,4,4. 3.67

2.- Dada la ambigüedad existente en el uso del término necesidad, debe definirse el concepto de la misma en el que se basa el estudio, determinar los tipos de necesidades que se analizarán y las variables objeto de medida.

4,2,3,4,3,3,4,2,4,4,4,4,3,4,3,4,3,4. 3.44

3.- Deben determinarse claramente los criterios por los que serán identificadas las necesidades: nivel mínimo, nivel normativo, etc.

4,4,3,4,3,3,3,2,4,4,4,3,4,4,3,4,1,-. 3.35

4.- Los datos a recoger deben ser pertinentes al objetivo de la E.N. y a las decisiones a tomar.

4,3,4,4,3,4,4,2,4,4,4,4,4,3,3,4,3,4. 3.61

5.- La metodología a utilizar vendrá determinada por el propósito de la E.N.

4,3,4,4,3,4,4,3,4,4,4,4,4,4,3,4,4,4. 3.78

6.- Las técnicas elegidas, (encuestas, análisis de indicadores sociales) deberán incluir todos los aspectos relevantes objeto de análisis.

4,3,4,4,3,4,4,4,4,4,4,4,4,4,4,4,4,4. 3.89

7.- Deben especificarse y justificarse las fuentes de información que se utilizaron, el criterio de selección y los medios empleados para asegurar la fiabilidad de los datos obtenidos.

4,3,3,4,3,4,4,4,4,4,3,3,4,4,4,4,4,3. 3.67

8.- En general, no debe pedirse a los participantes juicios globales ni el establecimiento directo de necesidades, sino que éstas deben surgir como consecuencia del análisis de la información.

3,3,4,1,3,4,4,2,3,3,3,3,3,3,3,2,-. 2.94

9.- El análisis de la información, tanto cualitativa como cuantitativa, debe ser riguroso para asegurar la fundamentación de las conclusiones que se extraigan.

4,4,4,4,4,4,4,4,4,4,4,4,3,4,4,4. 3.89

10.- El análisis de los datos debe incluir la especificación y justificación de los procedimientos seguidos, para permitir su revisión y/o replicación.

4,2,3,4,3,4,4,4,4,4,4,4,4,4,3,4,3. 3.67

11.- Las necesidades identificadas deben ser suficientemente discutidas y analizadas, antes de proponer soluciones.

3,3,3,4,3,4,4,4,4,4,3,3,3,3,3,4,4,4. 3.60

12.- Las conclusiones que se obtengan, deben fundamentarse explícitamente y deben basarse en la información recogida. Las estimaciones o interpretaciones personales, no delimitadas por los datos, pueden ofrecerse pero clasificadas claramente como tales.

4,3,4,4,3,4,4,4,3,4,4,4,4,4,3,4,4,4. 3.78

13.- Los resultados deben ser precisos e inequívocos y señalar en qué grado se cumplieron o no los objetivos del estudio.

4,3,4,4,3,3,3,3,4,4,4,4,3,4,4 3,4,4. 3.61

14.- Debe asegurarse la cooperación de los grupos de interés y conocer sus posturas para contrarrestar o evitar los posibles intentos de sesgar los resultados.

3,4,3,4,3,3,3,3,3,4,4,4,4,3,3,3,4,-. 3.41

#### E. INDICADORES DE EFICIENCIA NORMAS DE VIABILIDAD

1.- Debe centrarse el estudio en áreas específicas de amplitud controlable.

3,2,3,4,3,3,3,3,4,4,4,4,3,4,4,3,1,4. 3.28

2.- Los procedimientos utilizados deben ser prácticos y realistas teniendo en cuenta los recursos disponibles.

3,2,4,4,3,3,4,4,4,4,3,3,4,4,3,3,-. 3.47

3.- Debe considerarse qué datos necesarios están ya disponibles y cuáles deben obtenerse.

2,3,3,4,3,3,4,3,4,4,4,4,4,4,3,3,3,4. 3.44

4.-La recogida y análisis de los datos debe hacerse en función de la información que se necesita.

3,3,4,4,3,4,4,4,4,4,4,4,3,3,4,3,4. 3.67

5.- El tiempo y los recursos deben distribuirse racional y prácticamente para poder culminar las etapas del proceso y obtener conclusiones sobre las necesidades estudiadas.

3,2,3,4,3,4,4,4,4,4,4,4,4,4,3,3,3,4. 3.55

6.- Debe tomarse en cuenta el estudio hecho del contexto en que la evaluación se ha desarrollado para ser realistas a la hora de ofrecer recomendaciones.

4,2,3,4,3,4,4,4,4,4,4,4,3,4,3,3,4,4. 3.61